

DENISE ESTAFOR VENTRE

**A DOCÊNCIA DIANTE DOS DIFERENTES PROCESSOS DE  
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Marlene Rozek

Porto Alegre

2016

---

V467d

Ventre, Denise Estafor

A docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos/ Denise Estafor Ventre -- Porto Alegre, 2016.

135f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2016.

Orientador: Prof. Dra. Marlene Rozek

1. Constituição da docência - Formação 2. Aprendizagem - Anos iniciais do ensino fundamental 3. Psicopedagogia - Dificuldades de aprendizagem 4. Processos de aprendizagem I. Rozek, Marlene, orient.  
II. Título

CDU: 37.012

372.4

---

Catálogo: Aglaé Castilho Oliva CRB10/814

DENISE ESTAFOR VENTRE

**A DOCÊNCIA DIANTE DOS DIFERENTES PROCESSOS DE  
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador (a): Prof. Dr. Marlene Rozek – PUCRS.

---

Examinador (a): Prof. Dr. Patrícia P. Wolffenbüttel – IFSul

---

Examinador (a): Prof. Dr. Maria Inês Côrte Vitória – PUCRS

Porto Alegre

2016

Dedico a todos, que assim como eu, estão  
impregnados pelos processos de ensinar e de  
aprender.

## **É tempo de agradecer...**

Ao perceber que me que rumo à conclusão de mais uma etapa significativa em minha vida, que não é só acadêmica, mas também pessoal, vejo que é tempo de agradecer a todos que muito contribuíram para a realização deste sonho.

Desejo compartilhar essa conquista com todos que ouviram e compreenderam minhas inquietações e que, por meio de uma palavra, de um incentivo, de um ombro amigo, motivaram-me a seguir em frente.

Agradeço à minha família, ao meu marido e aos meus fiéis amigos, que pacientemente compreenderam minha ausência em alguns momentos e sempre me apoiaram e me incentivavam na busca dos meus objetivos. Obrigada pelo amor que me nutre a cada dia.

Agradeço às minhas colegas Juliana, Virgínia e Josiane, que se tornaram amigas muito especiais e que, além de companheiras de muitas discussões e trocas teóricas, passaram a fazer parte da minha vida e estiveram ao meu lado nas alegrias e tristezas.

À minha orientadora, professora Marlene Rozek, a quem “outorguei o direito de ensinar”, sou muito grata por acreditar em mim e no meu projeto ao me apoiar, orientar e incentivar na realização deste estudo. Obrigada pelo carinho, pela acolhida e pelo olhar especial, fatores que muito contribuíram para a produção de sentidos subjetivos positivos nesta etapa que se encerra.

## Aprendência

Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo a vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta e aguarda revelação.

Fazer-se um aprendente é, pelos desafios, reconquistar valores, os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas partições com o sonho de outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com a argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender a desalienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não se excluir dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança da vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria-prima do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites e transgredi-los.

Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada.

(Paulo R. do Carmo e Vilmar F. de Souza, 2000)  
Retirado do livro “Os idiomas do Aprendente” –  
Alícia Fernández (2001)

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a docência e os diferentes processos de aprendizagem dos alunos e objetiva problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula. Por meio de entrevistas, procurou-se investigar quais as alternativas pedagógicas de que o professor dispõe para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, as implicações dos diferentes processos de aprendizagem na escolarização dos alunos e na prática do professor e também as experiências formadoras vivenciadas pelo professor ao longo da sua docência com alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem. A abordagem metodológica da pesquisa é de cunho qualitativo, e o procedimento de coleta de dados se refere à entrevista semiestruturada, com roteiro preestabelecido. As entrevistas foram realizadas com seis professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas – uma da rede privada e outra da rede pública de ensino – da cidade de Novo Hamburgo, RS. A análise do material coletado teve como técnica a Análise Textual Discursiva, por meio da qual foi possível inferir que os professores compreendem os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com base nas próprias concepções, que sustentam a sua docência, e que o enfrentamento desses diferentes processos de aprendizagem dos alunos pelos professores está relacionado a como estes se sentem em relação a esses processos, à sua prática reflexiva, às alternativas pedagógicas de que dispõem, à rede de apoio que os auxilia e também aos desafios que eles encontram na sua prática cotidiana. Este estudo aponta também a necessidade de que se estabeleça um diálogo interdisciplinar que dê conta dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos, que mostre não só a necessidade de se pensar a aprendizagem desses sujeitos, mas que articule as diferentes abordagens teóricas que darão subsídios para compreender o processo de desenvolvimento integral do sujeito, como também para pensar sobre a própria formação inicial dos professores, por meio da reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia. Estes falam da importância da interdisciplinaridade, mas continuam a ter seus currículos estruturados de modo a constituir um conhecimento fragmentado. Como consequência, os professores têm muitas dificuldades para perceber o processo de desenvolvimento integral do aluno, bem como os diferentes processos de aprendizagem que apresentam.

Palavras-chave: Docência, Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem, Formação.

## ABSTRACT

The present study has teaching and students' different learning processes as its subject matter, and aims to raise the issue of how the learning processes of students in their First Years of Elementary School are comprehended and confronted by teachers in everyday class teaching. Through interviews, we sought to look into which pedagogical alternatives teachers dispose of to face their students' learning difficulties, the implications of different learning processes in students' education and in teachers' practices, as well as experiences lived by teachers while teaching students who present varied learning difficulties. The methodological approach of such research is qualitative, and the procedure for collecting data addresses a semi-structured interview, which had a predefined script. We interviewed six First-Year-Elementary-School teachers from two schools – a private and a public one, in the city of Novo Hamburgo, RS (South of Brazil). The analysis of the collected data was based on Discursive Textual Review as a technique, which made it possible to infer that teachers comprehend the different learning processes of those students in their First Years of Elementary School according to their own conceptions, which support their teaching, and also that the teachers' confrontation of these students' different learning processes is connected to how teachers themselves feel regarding such processes as well as to their reflexive practices, the pedagogical alternatives that they dispose of, the support network that assists them and, in addition, to the challenges they bump into in their everyday practices. This study also appoints the urge for the establishment of an interdisciplinary dialogue that fields all students' learning processes, which not only shows out the need to think over these subjects' learning, but also articulates the various theoretical approaches, which will support the comprehension of the subjects' full development, as well as to think over teachers' initial education in itself, through the restructure of the Pedagogy courses syllabus. The latter do address the importance of interdisciplinarity; however, they continue to have their syllabus structured so as to be made of piecemeal knowledge. Consequently, teachers will face much difficulty acknowledging the process to the student's full development, as well as the different learning processes presented by them.

Key Words: Teaching, Learning, Learning Difficulties, Education

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Gráfico: “Temas dos trabalhos publicados”

Figura 2 - Gráfico “ANPED – Artigos GT 08”

Figura 3 – Constituição Docente

Figura 4 – Pilares da Aprendizagem

Figura 5 – A grande máquina escolar

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 – Sujeitos da pesquisa

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

FACED – Faculdade de Educação

GT – Grupo de Trabalho

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| <b>1</b> | <b>ORIGENS DO ESTUDO – RECORTES DA MINHA TRAJETÓRIA</b> .....                               | 13  |
| 1.1      | CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA – O QUE AS PESQUISAS APONTAM.....                               | 16  |
| 1.2      | PROBLEMA DE PESQUISA.....   | 20  |
| 1.2.1    | <b>Questões norteadoras</b> .....   | 19  |
| 1.3      | OBJETIVO GERAL.....   | 21  |
| 1.3.1    | <b>Objetivos específicos</b> .....  | 21  |
| <b>2</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 22  |
| 2.1      | A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA .....  | 22  |
| 2.2      | A APRENDIZAGEM E SEUS PROCESSOS: diferentes perspectivas .....                              | 39  |
| <b>3</b> | <b>CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....   | 63  |
| 3.1      | CENÁRIOS DA PESQUISA .....  | 66  |
| 3.2      | SUJEITOS DA PESQUISA.....   | 68  |
| 3.2.1    | <b>As professoras</b> .....   | 69  |
| 3.3      | PROCEDIMENTOS .....   | 70  |
| 3.4      | MEDIDAS ÉTICAS DA PESQUISA .....  | 72  |
| 3.5      | ANÁLISE DE DADOS .....  | 73  |
| 3.5.1    | <b>Categoria 1: Elementos constituintes do “ser professor”</b> .....                        | 76  |
| 3.5.2    | <b>Categoria 2: A aprendizagem dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> ..... | 84  |
| 3.5.3    | <b>Categoria 3: O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos</b> .....       | 93  |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 119 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 122 |
|          | <b>APÊNDICES</b> .....  | 130 |
|          | <b>ANEXOS</b> .....   | 131 |

## 1. ORIGENS DO ESTUDO – RECORTES DA MINHA TRAJETÓRIA

Resgatar memórias relacionadas à docência e à aprendizagem me faz “reconstruir” um percurso histórico das minhas escolhas, que sempre estiveram vinculadas ao aprender e ao desejo de ensinar.

Minha trajetória acadêmica se inicia no curso de Pedagogia, escolha mais adequada para o momento, já que estava iniciando minha experiência profissional como professora de Educação Infantil. Carregado de um discurso de *melhor opção para quem atua ou quer atuar na Educação Infantil*, foi nesse curso que iniciei meus estudos acadêmicos. O ingresso no curso de Pedagogia possibilitou novas experiências dentro do contexto escolar para trabalhar como professora das Séries Iniciais<sup>1</sup> do Ensino Fundamental.

Com o passar do tempo, percebia que tinha maior interesse em acompanhar alunos que demonstravam dificuldades de aprendizagem diversas no processo de escolarização; buscava sempre auxiliá-los dentro das minhas possibilidades como professora e utilizava a compreensão teórica a respeito dessa temática. Esse interesse fez com que eu buscasse cursos de extensão e de formação continuada, relacionados à temática das dificuldades de aprendizagem, a fim de qualificar minha prática docente, pois percebia que o curso de Pedagogia não supria minhas inquietações.

Um maior sentido foi atribuído por mim ao curso quando realizei o estágio obrigatório, atuando como supervisora escolar. Naquele momento, descobri o quanto me interesse por essa atividade, especialmente a que trata da formação de professores. Cabe destacar que a vivência no estágio curricular da graduação fez com que meu olhar “buscasse outros horizontes” e, quando concluí a graduação, houve o convite para assumir o papel de coordenadora pedagógica na escola onde fiz o estágio. Permaneci nesse cargo durante dois anos.

Resgatar minha trajetória profissional, priorizando as intensidades vivenciadas e articulando momentos expressivos compartilhados, implica também contar a minha experiência como educadora social no projeto de extensão “Construindo Saberes Pedagógicos

---

<sup>1</sup> A Resolução nº3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, altera a nomenclatura a ser adotada para Ensino Fundamental. Os Anos Iniciais – que tinham duração de 4 anos e correspondiam a 1º a 4º série – passaram a ter 5 anos de duração, alterando a nomenclatura de série para ano – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

e Psicopedagógicos”, desenvolvido pela Universidade Feevale, na cidade de Novo Hamburgo, no ano de 2008.

A participação nesse projeto partiu da vontade de “fazer diferente”, de buscar uma prática que não aquela enraizada nas escolas, pois, com um olhar diferenciado e de acordo com referenciais estudados na disciplina de Psicopedagogia ao longo da graduação, eu entendi que toda aprendizagem passa pelo corpo e que o sujeito passa a compreender melhor o que é ensinado no momento em que vivencia esse processo ou quando consegue relacioná-lo com aquilo que já vivenciou.

Vivo intensamente essa concepção, pois foi experimentando, sentindo na própria pele o prazer de fazer uma educação mais flexível que compreendi esse conceito de relação entre corpo e aprendizagem, baseado nas teorias da Psicanálise e da Epistemologia Genética. Nessa perspectiva, é possível entender que o organismo necessita do corpo, pois é pelo corpo que nos apropriamos do organismo, e, dessa forma, toda a aprendizagem passa, necessariamente, pelo corpo, que é lugar de prazer e sensações, que são responsáveis pelo prazer em aprender. Fernández (1991) enfatiza ainda que o corpo precisa automatizar a aprendizagem anterior para que ocorram novas aprendizagens, já que ele é o instrumento de apropriação do conhecimento, e o conhecimento que não passa pelo corpo é esquecido.

Com a finalização do curso de Pedagogia, ficou em mim a vontade de ir além, o desejo de novamente “aquietar minhas inquietações”; senti a necessidade dar continuidade aos estudos sobre as questões que cercam o outro indivíduo desse “universo do aprender”: o sujeito que aprende. Assim, surgiu uma nova motivação para buscar outra investigação: quem é esse sujeito que aprende? Como ele aprende? Qual o papel do adulto nesse processo? A escolha pelo curso de Especialização em Psicopedagogia oportunizaria o estudo para tais problemáticas.

O curso de Especialização em Psicopedagogia, iniciado na PUCRS, em 2010/02, contribuiu significativamente para sanar minhas inquietações e também teve um papel fundamental na minha prática profissional como coordenadora pedagógica, pois, a partir do estudo sobre a aprendizagem, pude, com maior propriedade, auxiliar o grupo docente e também planejar ações voltadas para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, visto que essa era uma demanda vinda do grupo, que não se sentia preparado para lidar com essa situação em sala de aula. No decorrer do curso, além do conhecimento teórico, as práticas possibilitaram muitas aprendizagens e oportunizaram uma experiência muito importante, permitindo minha identificação com a Psicopedagogia Clínica.

Nesse período, depois de uma experiência de oito anos trabalhando no espaço escolar, como professora e também como coordenadora pedagógica, busquei, no consultório psicopedagógico, um novo desafio: dedicar-me aos sujeitos que estão demonstrando dificuldades no processo de aprendizagem. Entendo que o espaço clínico é um campo de investigação rico, um lugar privilegiado onde se tem a oportunidade de observar o desenvolvimento integral dos sujeitos. Assim, pode-se construir uma teoria sobre os problemas de aprendizagem, no momento em que se articulam os estudos da Psicanálise e da Psicologia genética, o que possibilita a constante aprendizagem e também oportuniza uma relação mais estreita com o paciente, para além da relação que se estabelece entre professora e aluno. Desse modo, estabelece-se um vínculo importantíssimo para compreender o próprio vínculo do sujeito com a aprendizagem e seu prazer em aprender.

Percebo que, de uma maneira ou de outra, a aprendizagem sempre esteve presente em minha trajetória, pois sempre tive um desejo especial de contribuir com esse processo. As inquietações oriundas da prática clínica motivaram-me a buscar um maior aprofundamento teórico por meio do Mestrado em Educação da PUCRS. Inicialmente, a experiência como aluna especial em duas disciplinas ampliou meus horizontes sobre a minha proposta de pesquisa, fazendo com que eu buscasse compreender a docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, na seleção para o Mestrado em Educação em 2013, busquei a linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, na tentativa de me aproximar do meu objeto de estudo – o sujeito professor –, bem como dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Por isso, este estudo teve como tema a docência e os processos de aprendizagem; ele busca problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

O estudo sobre a docência nos permite perceber que se trata não só de uma prática ou de um percurso de formação, mas também de algo subjetivo, ao tratar de um processo de constituição de um sujeito professor, pois

a grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2012, p.228).

Nesse sentido, penso que são essas singularidades que caracterizam a docência, na medida em que o professor carrega consigo particularidades que tornam sua docência única e transformam-no em autor do seu trabalho cotidiano. Segundo Lugones (1999), “para autorizar-nos a Ensinar, devemos fazer-nos autores... acreditar em nós. Olhar o valor que tem o que fazemos, apropriarmo-nos da singularidade que possuímos... fazer-nos autores de nossos pensamentos” (cit. in. FERNÁNDEZ, 2001a, p.30).

Pensar a docência diante da perspectiva de um sujeito professor, para Nóvoa (1995), é “tentar compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e a sua própria história, consigo mesmo (o seu eu oculto, os seus mitos e fantasias)” (p.160). Dessa forma, o professor imprime na docência sua identidade como sujeito, diante da articulação entre o eu e o mundo. Um sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende (MARQUES, 2003).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência acontece inicialmente pelo conhecimento de si, ao se permitir o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta. Para Ávila e Sonnevile (2012),

a epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstituído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser (p.33).

A docência, segundo Tardif e Lessard (2007), é compreendida como uma forma singular de trabalho “sobre o humano”, caracterizada por ser uma atividade fundamental da interação humana, em que o seu “objeto” de trabalho é outro ser humano.

### 1.1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA – o que as pesquisas apontam

Tendo o princípio do rigor epistemológico e ético do trabalho acadêmico como atividade inicial da trajetória da elaboração da Dissertação do Mestrado em Educação, tornou-se adequado conhecer com maior profundidade as produções acadêmicas referentes ao tema de estudo: a docência e os diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, na busca por conhecer as produções e abordagens realizadas nas pesquisas, os avanços sobre o tema e os silenciamentos acerca do assunto, bem como também identificar perspectivas significativas que lancem novos horizontes dentro da temática analisada, ao estudo centrou-se

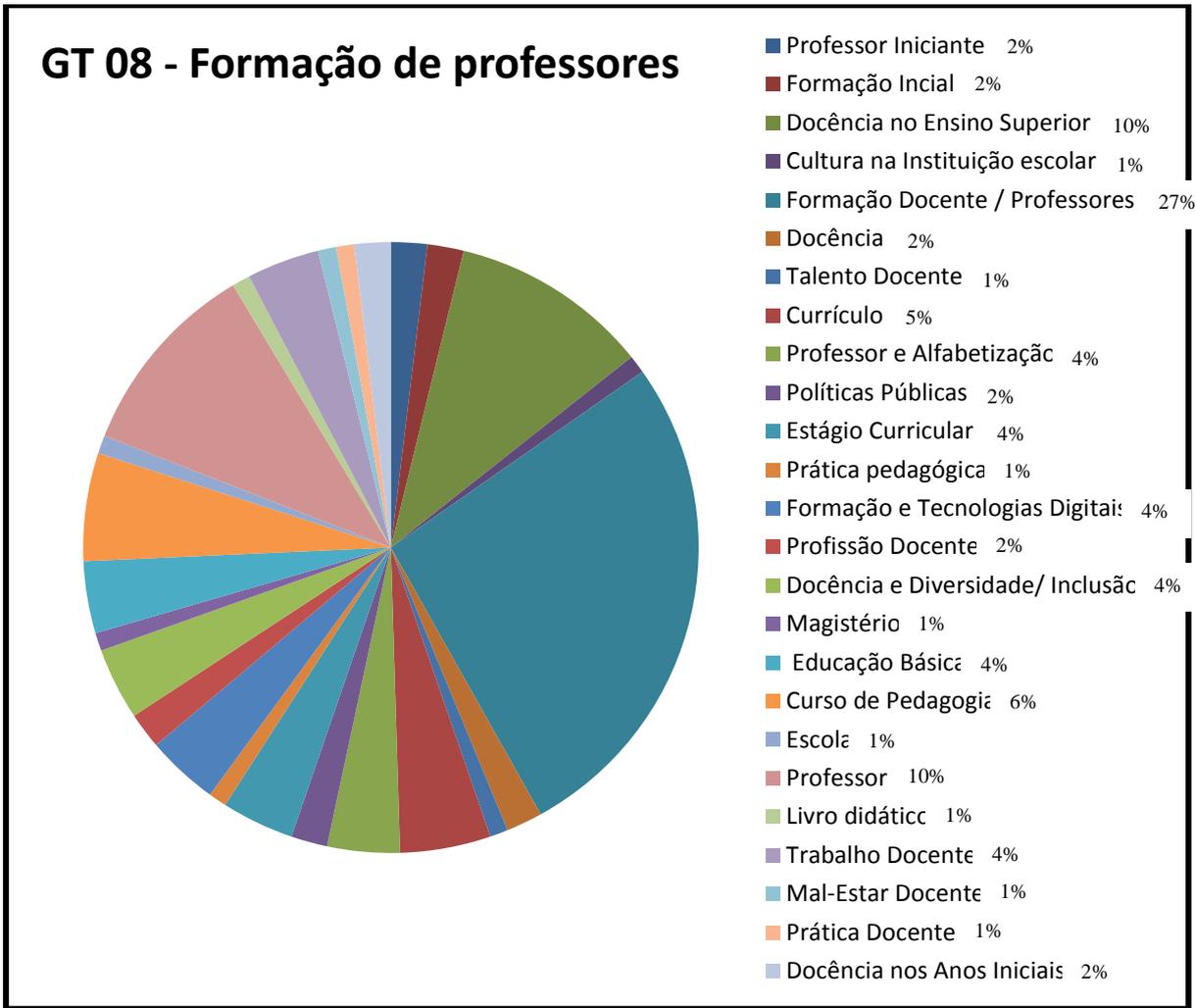
na elaboração do Estado da Arte como possibilidade de uma leitura da realidade do campo em estudo.

As leituras realizadas contemplaram os trabalhos publicados no Banco de Dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no GT 08 – Grupo de Trabalho: Formação de professores, tendo como princípio dessa escolha o reconhecimento que se tem da CAPES em relação ao rigor científico de suas publicações. Já a escolha pelo GT 08 se justifica por ser o Grupo de Trabalho que contempla, com maior abrangência em suas publicações, o tema da docência e da aprendizagem, focos deste estudo. O período para a análise, visto que o tema de estudo não delimita nenhum período histórico específico, foi selecionado de acordo com a recomendação de considerar os últimos cinco anos de publicações de produção científica. Cabe destacar que, ao longo do ano, foram feitas várias consultas no banco de dados da CAPES, com o intuito de atualizar os dados do estado da arte; entretanto, até o momento da finalização deste estudo, as publicações referentes ao ano de 2014 e 2015 não haviam sido atualizadas, justificando-se, assim o fato de o período de análise contemplar os anos de 2009 a 2013.

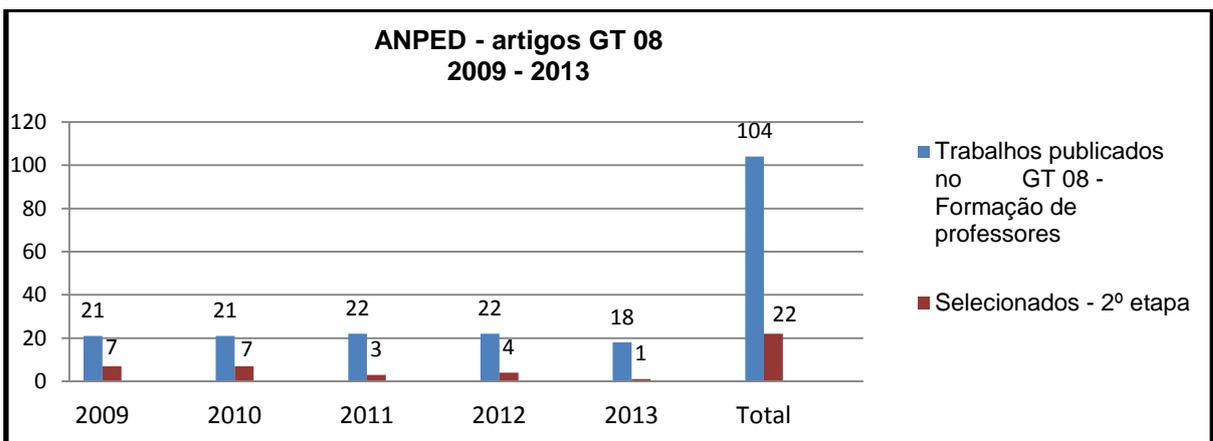
Desse modo, a partir das publicações analisadas, buscou-se a formulação de uma síntese do conhecimento produzido e publicado, baseada, inicialmente, na análise de títulos, com os seguintes descritores: “Docência” e “Processos de Aprendizagem”. Nessa primeira etapa de análise, foi identificado um universo de 104 trabalhos indexados, com temas diversos. Dentre eles, Formação de Professores (26,67%), Docência no Ensino Superior (10,48%) e o Professor (10,48%) tiveram maior incidência em relação aos demais temas, como demonstra o gráfico da Figura 1.

A leitura dos títulos foi sucedida pela análise dos resumos, segunda etapa deste estudo. Foram selecionadas 22 publicações, como demonstra o gráfico da Figura 2, com o propósito de delimitar o foco temático e sua abordagem. O incipiente volume de trabalhos relacionados à docência e aos processos de aprendizagem restringiu a análise mais aprofundada dos trabalhos a cinco publicações, o que demonstra uma produção ainda modesta para um assunto tão importante.

Na terceira etapa desse estado da arte, foram examinadas as publicações selecionadas na etapa anterior na íntegra, a fim de aprimorar o *corpus* de análise, sistematizando elementos significativos das pesquisas realizadas. Contudo, um dos trabalhos selecionados trazia apenas a publicação do seu resumo no Banco de Dados da CAPES, houve tentativa de contato com a autora por meio do e-mail disponibilizado no seu Currículo Lattes, mas sem retorno.



**Figura 1:** Gráfico “Temas dos trabalhos publicados”,  
**Fonte:** Elaborado pela autora.



**Figura 2:** Gráfico “ANPED – Artigos GT 08”.  
**Fonte:** Elaborado pela autora.

As leituras das publicações, dois artigos baseados na dissertação de Mestrado em Educação das autoras e outro artigo resultante de pesquisa bibliográfica, tratavam dos seguintes temas: Trajetórias Formativas, Formação de Professores, Formação Inicial de Professores e Educação Especial e Trabalho Docente. Os trabalhos examinados, em sua maioria, não deixam clara a abordagem utilizada – apenas um deles explicita que foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa com cunho sociocultural – e fazem uso de diferentes instrumentos, tais como: narrativas, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo utilizando questionário semiestruturado e análise documental. Os locais escolhidos para a realização das pesquisas que envolveram inserção empírica foram a rede pública de ensino e a universidade pública – curso de Pedagogia, tendo como amostragem um número reduzido de sujeitos investigados (entre 04 e 24).

As questões de pesquisa que nortearam os estudos analisados abordaram problemáticas distintas, tais como: a escolha da docência como profissão; a estrutura geral da atividade (propósitos dos docentes que marcaram as ações e operações a fim de dar conta das demandas); a formação do professor na contemporaneidade; os documentos nacionais e internacionais relacionados à formação inicial de professores para trabalhar com alunos com deficiência em classes de ensino regular; o ideário político e educacional que sustenta esses documentos e o que a realidade da formação inicial de professores tem demonstrando quanto ao aspecto teórico-prático. Os resultados encontrados para tais questões apontam para aspectos relevantes, relacionados com a temática proposta nesta pesquisa. São eles:

- a construção da professoralidade como processo originado da atividade de produzir-se professor;
- o significado que cada professor confere para atividade docente está relacionado aos seus valores, à sua história, ao sentido atribuído à vida e ao ser professor, pois não há um aprender generalizado de ser professor; é necessário entender o contexto de cada um;
- a formação de professores sob os olhos da diferença, voltada para a diferença como componente do processo de construção das materialidades subjetivas e da produção da própria vida;
- os documentos nacionais e internacionais que visam à inclusão não possibilitam a superação da exclusão;

- a fundamental importância de abordar a contextualização sobre a articulação entre teoria e prática na formação inicial dos professores, e a necessidade dos estudos continuados para “dar conta” das demandas educacionais.

Para subsidiar tais análises, os trabalhos analisados fizeram uso de diferentes referenciais teóricos: Vygotsky (2007) e Leontiev (1984; 1988) – Perspectiva sociocultural; Pereira (2000) – Formação e autoformação; Bolzan (2002) e Bolzan e Isaia (2006) – Formação docente, aprendizagem docente e processos formativos; Deleuze (1992; 1995; 1996; 1998; 2003; 2006), Bakhtin (2005), Gallo (2008) e Foucault (1997) – Filosofia da diferença: conceito de conceito, rizoma, pensamento nômade, subjetividade e desejo; Baumel (2004) e Freitas (2007) – Formação de professores; Michels (2006) – Gestão, formação e inclusão; Miranda (2005) – Inclusão; Vasquez (1997) – Filosofia da Práxis.

Ao examinar essas pesquisas, observou-se que, ao discutir a formação dos professores, pouco se falou sobre a docência, tampouco foram abordados os processos de aprendizagem dos alunos. A partir dessa constatação, salienta-se a confirmação da necessidade de maior reflexão sobre a docência em relação aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que essa problemática está, diariamente e de forma crescente, presente nas rotinas dentro da sala de aula. Nesse contexto, cabe também destacar que a presente análise revelou subsídios para o desenvolvimento do referencial teórico desta pesquisa e contribuiu para a construção do problema de pesquisa e dos objetivos deste estudo.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

### 1.2.1 QUESTÕES NORTEADORAS

- Qual a compreensão do professor em relação aos processos do “aprender” e do “não aprender” demonstrados por seus alunos no processo de escolarização?
- Como o professor enfrenta as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no cotidiano da sala de aula?

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

#### 1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar quais as alternativas pedagógicas o professor dispõe para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de seus alunos.
- Analisar as implicações dos diferentes processos de aprendizagem na escolarização dos alunos e na prática do professor.
- Identificar as diferentes experiências formadoras vivenciadas pelo professor ao longo da sua docência com alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo como problemática de pesquisa a docência diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se necessária a elaboração de um marco teórico que contemplasse os temas a que se propõe este estudo, o que deu origem a dois capítulos: “A constituição da docência” e “A aprendizagem e seus diferentes processos”.

### 2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

A investigação sobre o tema docência<sup>2</sup> instigou a busca de referenciais teóricos que possibilitassem o estudo da sua constituição a partir de diferentes perspectivas teóricas, a fim de que fossem compreendidos quais os elementos que fazem parte desse processo. Mas afinal, o que é a docência? Como ela se constitui? De acordo com a Veiga (2012), as concepções de docência variam de acordo com as diferentes abordagens e orientações, o que permite a compreensão de que não há uma única concepção para definir o que seja a docência e como ela se constituiu. Contudo, na busca por referenciais teóricos para dar subsídio a esta pesquisa, foram elencados alguns teóricos e estudiosos que expressam a concepção e a abordagem a qual se dedica este estudo.

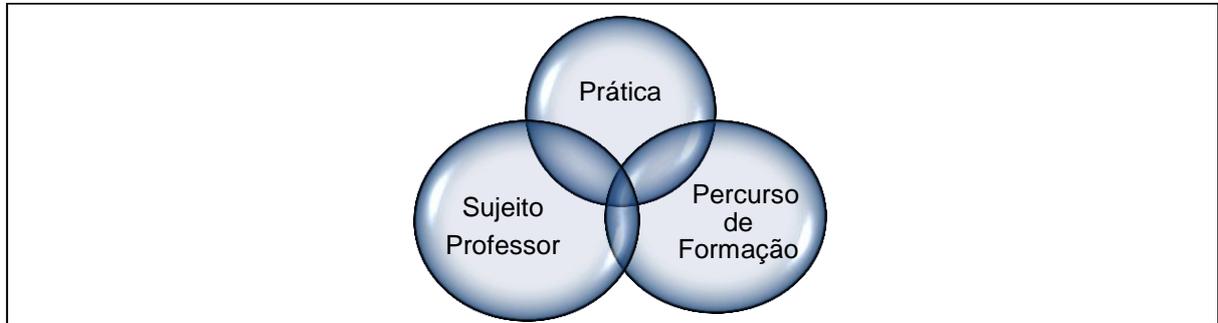
O conceito de docência, no contexto em que se está inserido atualmente, passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, mas sim de toda atividade educativa realizada em espaços escolares e não escolares, diante da amplitude do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2010). Para Tardif (2012), o período de aprendizagem da docência não se restringe apenas à duração da vida profissional, mas também à vivência pessoal dos professores, que, por sua vez, “*de um modo certo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*” (p.80). Suas experiências anteriores ao exercício da docência influenciaram seu modo de ensinar, bem como sua história de vida marcada por diferentes modelos de docentes (pais, professores, personagens de televisão).

Nesse sentido, compreende-se que a docência se constitui como processo; processo esse que, a partir da concepção que este estudo tem como base, envolve uma constituição a

---

<sup>2</sup> A docência, em seu sentido etiológico, tem suas origens no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Se for ampliada a pesquisa da etiologia da palavra no dicionário de latim, será encontrada a expressão *docendo discimus*, ou seja, se aprende ensinando, o que permite que se compreenda que é no cotidiano em sala de aula, em meio ao processo educativo, que o professor aprende e constitui sua docência. Já no sentido formal, a docência se define pelo trabalho dos professores; contudo, desempenham uma série de funções que vão além da tarefa de ministrar aulas (VEIGA, 2012).

partir de uma prática, um percurso de formação e um sujeito professor. A compreensão de que a docência se constitui a partir da articulação entre esses três componentes será abordada ao longo do texto e está representada na figura 3.



**Figura 3:** Constituição Docente.  
**Fonte:** Elaborado pela autora.

A docência enquanto prática é definida por alguns autores como o exercício do magistério. O docente é caracterizado pelo professor em exercício, ou seja, aquele que essencialmente realiza uma atividade. Dessa forma, o “Ser professor” pode ser considerado como uma profissão; contudo, é no “efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participio presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar” (RIOS, 2010, p.53). Esse exercício do trabalho do professor deve ser considerado como uma atividade especializada e como profissão, o que torna necessário compreendê-lo como prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. Sendo assim,

o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (SACRISTÁN, 1995, p.66).

Nesse sentido, o professor vai se constituindo professor no momento em que, a partir da sua prática, vai entrando em contato com todos esses elementos que o constituem como sujeito e como profissional, o que faz com que a sua docência possa ser entendida como uma “prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados a diferentes histórias de vida de professores” (ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p.34). Desse modo, as interações sociais acabam por constituir a

subjetividade<sup>3</sup> do sujeito, que se constrói a partir das significações e dos sentidos subjetivos<sup>4</sup> produzidos por meio das diferentes experiências humanas (REY, 2006).

Para Rios (2010), o professor, a partir das experiências provenientes da sua prática, vai constituindo sua docência sob uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão ética e moral:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres;
- na dimensão ética, que diz respeito às orientações da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (p.108).

Essas dimensões – técnica, política, ética, estética – não são somente referências de caráter conceitual, pois podem ser encontradas na vivência concreta e real, em nossa prática. Para tanto, na busca pela qualificação da docência, o docente deve mobilizar todas as dimensões de sua ação, com o propósito de oportunizar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Nesse sentido, a autora aponta que, a fim de que a práxis docente seja competente, torna-se necessário que a técnica seja engravidada pelos objetivos e finalidades, pelo comprometimento com as necessidades reais do coletivo e pela sensibilidade e criatividade; não basta, portanto, apenas se apropriar de certos conhecimentos e buscar recursos a fim para socializá-los a partir de algumas “técnicas”.

A docência, entendida como uma prática, requer experiência ao compreender que se trata de um trabalho, do modo como é vivenciada e recebe significado pelo professor. Para Tardif & Lessard (2007), a “noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem” (p.51), ao corresponder a crenças e hábitos – repetição de situações e fatos –, ou então pode ser entendida, na área da educação, como “as manhas da profissão; ele sabe

---

<sup>3</sup> Subjetividade compreendida, na perspectiva da teoria histórico-cultural, como “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.37).

<sup>4</sup> Entendendo por sentido subjetivo a integração inseparável do emocional e do simbólico dentro de ambientes culturalmente estabelecidos que implicam relacionamentos e atividades do indivíduo relativamente estáveis. Os processos simbólicos e emocionais, que constituem os sentidos subjetivos, evocam-se, reciprocamente, em um relacionamento recursivo (GONZÁLEZ REY, 2004, p.85).

controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos” (p.51), um repertório eficiente de soluções adquiridas pelo professor ao longo da prática do ofício.

A noção de experiência possui diversos sentidos para os professores. Geralmente, ela indica a noção de verdade de sua vivência prática (TARDIF; LESSARD, 2007). A experiência, para esses autores, refere-se à aprendizagem e ao desenvolvimento do domínio das circunstâncias de trabalho que se dão ao longo da prática cotidiana. Ela qualifica a prática, na medida em que, mesmo atualmente, aprende-se a ensinar, em grande parte, ensinando. As razões para isso se devem ao fato de que a docência se aprende in *loco*<sup>5</sup>, solitariamente, e pela falta de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida, o que leva os professores a privilegiar os seus próprios conhecimentos sobre o trabalho. Dessa forma, “a experiência se cristaliza, então, no saber-fazer, nas rotinas de trabalho, que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.286).

De acordo com os autores, a experiência se refere às dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo; o professor cria uma identidade a partir de determinadas situações críticas ou limites. Nesse sentido, “se traduz menos pelo domínio de uma tarefa, no sentido instrumental, que por modos de ser e viver a profissão e por um conhecimento de si como pessoa e como profissional” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.286), designando as fontes pessoais (história de vida, experiências escolares anteriores, entre outras), a partir das quais se construíram as representações e as práticas pessoais do professor em relação ao seu ofício, além de indicar um registro de conhecimentos e saber-fazer originários do trabalho e da efetivação das práticas por meio da interação com os alunos. Por fim, a experiência se apresenta como uma função crítica que possibilita aos professores “tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.286).

A experiência do trabalho docente pode ser compreendida, de acordo com os autores, como multidimensional; ela contempla diversos aspectos, tais como o domínio, a identidade, a personalidade, o conhecimento e a crítica, entre outros, não se reduzindo, desse modo, a uma simples sobreposição linear de receitas e conhecimentos práticos construídos com o passar do tempo. Essa experiência está impregnada de intensidade e significados de uma situação vivida por um indivíduo. Refere-se, de alguma maneira, a uma experiência de

---

<sup>5</sup> Grifo e termo do autor.

identidade que não diz respeito ao saber teórico ou prático, mas a uma vivência que envolve os aspectos pessoais e profissionais. Sendo assim,

o conceito de “Experiência do trabalho” deve, assim, superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho. Em termos filosóficos, a experiência do trabalho é a de um “sujeito hermenêutico”, quer dizer, de um ator engajado na interpretação ativa das situações de trabalho, interpretação baseada no que ele, de fato é, e através da qual ela modifica tais situações e, por conseguinte, sua interpretação (TARDIF; LESSARD, 2007, p.287).

Nesse sentido, a experiência traz a ideia de mundo vivido, no qual os professores constituem sua docência a partir do seu Eu, de suas vivências e de sua história de vida, de sua formação e da sua prática, garantindo, assim, a permanência e a reprodução da atividade por meio do tempo e do espaço. É ao longo da história de vida pessoal e escolar do professor que a docência vai se constituindo, à medida que o professor vai interiorizando conhecimentos, competências, crenças e valores – que vão estruturando sua personalidade e suas relações com os outros –, atualizados e utilizados, novamente, por ele, sem que haja uma prática reflexiva, mas com grande convicção (TARDIF, 2012). Diante dessa “bagagem” que carrega consigo, o professor vai constituindo sua docência ao integrar diferentes saberes com os quais ele mantém diferentes relações. Para o autor, os saberes são elementos constitutivos da prática docente e têm algumas características:

- são temporais, ou seja, grande parte do que os professores compreendem sobre o ensino, sobre seu papel como professor e em relação a como ensinar originam-se da sua própria história de vida, assim como também os primeiros anos de prática profissional são determinantes na estruturação da prática profissional. Desse modo, a temporalidade estruturou “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (p.67). Esses saberes caracterizam-se por serem temporais, visto que são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (p.70);

- são plurais, uma vez que se derivam de diferentes fontes (histórias de vida, cultura escolar, universidade, formação profissional), além de serem variados e heterogêneos, na medida em que os professores, por meio da docência, buscam alcançar diferentes tipos de objetivos, que, por sua vez, não demandam os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão para sua realização. Esses saberes estão “na confluência entre

várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (p.64);

- são personalizados e situados, pois o professor tem uma história de vida, pode ser considerado um ator social, um corpo que carrega consigo emoções, poderes e ações, além de possuir uma personalidade, uma cultura(s) e pensamentos impregnados das marcas dos contextos nos quais foram e/ou estão inseridos.

Esses saberes raramente são formalizados e objetivados; todavia, são “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2012, p.265). O autor aponta ainda, em relação aos saberes docentes, que eles se incorporam efetivamente à prática docente, mas não são produzidos ou legitimados por ela, ou seja, pode-se entender que a função docente se define em relação a esses saberes; entretanto, os professores demonstram um saber não legitimado ao evidenciar a impossibilidade de se definir um saber produzido ou controlado por quem os desempenha. Tais saberes, segundo Enricone e Grillo (2007), são formados por um eixo científico, um eixo empírico e um eixo pedagógico:

o eixo científico define-se por saberes construídos no percurso acadêmico, no espaço de formação universitária e profissional. É responsável pelo domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento da especialidade profissional, o que exige estudos e conhecimento de bibliografia atualizada. O eixo empírico reúne os saberes experiências acumulados ao longo da vida pessoal e profissional dos professores ao realizarem o ensino, ou ainda como alunos, bem como o saber da experiência do coletivo de professores. O eixo pedagógico caracteriza a profissão de professor, trata de questões específicas que permeiam o ensinar e, na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas. Auxilia na compreensão de que o ensino está responsabilmente articulado à aprendizagem, embora sejam processos distintos, e que as competências para ensinar são construídas, melhoradas e ampliadas num processo de formação continuada (p.235-236).

De acordo com Tardif (2012), pode-se compreender o saber docente como um saber plural, proveniente de saberes disciplinares ou curriculares, práticos ou experienciais, e da formação profissional ou pedagógica. Os saberes disciplinares ou curriculares correspondem aos diferentes campos do conhecimento, integrados, atualmente, nas universidades e surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. A prática docente, além de incorporar tais saberes, ainda alia ao seu trabalho saberes sociais, que, por sua vez, também são definidos e selecionados pela instituição universitária e por meio da formação (inicial e continuada). Já os saberes práticos ou experienciais são saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores, a partir do exercício de suas funções e na prática de sua profissão, tendo como base seu dia a dia profissional e o conhecimento de seu meio, ou seja, são:

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 48-49).

Esses saberes têm sua origem na experiência, e, por meio dela, é que são validados pelos professores. Além de serem fundamentados exclusivamente no trabalho em sala de aula, seriam derivados de concepções de ensino e de aprendizagem, legados da história escolar dos professores, incorporados à experiência individual e coletiva desses sujeitos, como *habitus*<sup>6</sup> e habilidades, de “saber-fazer” e de “saber-ser”. Desse modo,

[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2012, p.49).

Para os professores, tais saberes compõem os fundamentos de sua competência, na medida em que julgam sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira a partir desses saberes, e, por meio deles, é que também idealizam os modelos de excelência profissional da sua profissão. Em relação aos saberes experienciais dos professores, o autor aponta que eles têm três “objetos” que compõem a sua prática e que só por meio dela são revelados:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter; c) a instituição enquanto meio organizado, composto de funções diversificadas (TARDIF, 2012, p.50).

Esses saberes docentes têm, como características, a interatividade entre o professor e os outros atores educativos, em uma relação carregada de normatividade e de afetividade, e também apela a métodos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas. Saberes que são abertos, porosos, permeáveis, na medida em que integram novas experiências,

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um “saber-fazer” que se reconfigura devido às mudanças na prática, e que, por fim, definem a personalidade do professor, pois

a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em funções das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...] (TARDIF, 2012, p.53).

Para o autor, os saberes experienciais não são saberes como os demais saberes, pois são formados de todos os demais e são retraduzidos, aperfeiçoados e submetidos às certezas que foram construídas a partir da prática e pela experiência dos professores. Já os saberes profissionais ou pedagógicos se apresentam como “doutrinas ou concepções originárias de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2012, p.37), que fornecem ao professor uma estrutura ideológica à profissão e também determinadas formas de “saber-fazer” e algumas técnicas. Sendo assim, é possível identificar que essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes tornam os professores um grupo social e profissional em que a existência está condicionada à sua competência de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições da sua prática. Pensar a docência constituída a partir da prática é considerar que todos esses saberes e experiências contribuem na maneira como o professor vai conduzir e construir a sua maneira de ensinar, bem como considerar as concepções que carrega consigo, constituídas a partir da sua realidade cotidiana e biográfica, de suas necessidades, recursos e limitações.

Formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens e um infinito de relações que se estabelecem, e é diante desse entendimento que se busca compreender a constituição da docência a partir de um percurso de formação, um processo não só curricular acadêmico, mas que também se constitui na troca entre os pares e por meio da autoformação. O processo de formação pode ser entendido como a dinâmica em que a identidade de uma pessoa vai se constituindo: é um “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação<sup>7</sup>” (MOITA, 1992, p.115), pois, nesse processo de autoformação, o sujeito passa a modificar suas estruturas internas em um processo reflexivo. Segundo a autora, essa formação é uma

---

<sup>7</sup> Citação literal, na língua do autor.

“construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto” (p.116), ou seja, o sujeito se torna responsável por sua própria formação, na medida em que são suas escolhas e suas vivências que dão origem a essa transformação.

Para Veiga (2012), ter acesso à maneira como cada pessoa se forma é levar em conta a singularidade da sua história e, especialmente, o modo individual como ela age, reage e interage com seus contextos. Nesse sentido, entende-se que um percurso de vida pode ser considerado como um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. Dessa forma, a formação acaba por assumir uma posição de “inacabamento”, que está vinculada à história de vida dos sujeitos em constante processo de formação. A prática deve ser o ponto de partida e de chegada do processo de formação, por ser uma articulação entre formação pessoal e profissional, diante do encontro e do confronto com as experiências vivenciadas pelo professor. A docência é um processo coletivo de construção docente, é uma reflexão conjunta, porém mais produtiva se e quando partilhada com seus pares (professores). Para a autora, a docência também demanda do professor, para o exercício do seu trabalho, uma formação profissional que lhe forneça conhecimentos específicos, a fim de que ele possa trabalhar de modo apropriado, ou então, no mínimo, obter habilidades e conhecimentos atrelados à atividade docente, com o intuito de melhorar sua qualidade. Outra característica da docência, citada por Veiga (2012), está relacionada à inovação:

quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética (p.14).

O professor, no exercício da sua docência, deve sempre buscar a inovação a que se refere à autora, em um constante processo reflexão, com o intuito de qualificar a sua prática. Para tanto, torna-se necessário que o professor procure sempre ousar, romper barreiras, ir além daquilo que está posto e engessado, buscando na pesquisa, na troca entre os pares e com seus próprios alunos, nos espaços de formação pedagógica, possibilidades de novas aprendizagens e novos sentidos para sua docência.

Para tanto, de acordo com Tardif (2012), todo o saber sugere um processo de aprendizagem e de formação, e, à medida que esse saber vai sendo desenvolvido, formalizado

e sistematizado, do mesmo modo como acontece com as ciências e com os saberes contemporâneos, mais extenso e complexo se torna o processo de aprendizagem, que, por sua vez, exigirá também formalização e sistematização apropriadas. De acordo com Arroyo (2000), é fato que, na formação dos futuros professores, muitas horas são destinadas à aprendizagem de metodologias de ensino de cada matéria/disciplina, e, na maioria das vezes, a ênfase é dada no método enquanto instrumento mais eficiente para transmitir e aprender bem os conteúdos do programa. Contudo, para Coelho (2012):

a experiência da formação docente não deve estar essencialmente configurada pela atividade cognitiva do conhecimento sobre a especialidade que domina. Deve, sim, incorporar outras necessidades que o trabalho docente exige, tais como: a) a constituição de sentidos subjetivos decorrentes tanto do conhecimento sobre a docência em si quanto das relações entre o conjunto de características dos espaços e tempos em que a atividade docente acontece; b) os valores éticos para com o outro; c) a reflexão sobre as experiências vividas; d) as habilidades e as destrezas profissionais que vão se desenvolvendo ao longo da vida (p.123-124).

Nesse sentido, pode-se entender que, de um modo geral, a dimensão pessoal do professor tem sido anulada na formação de docentes, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24). Na abordagem deste estudo, a formação do professor deve estar voltada para além do que se ensina, ou seja, deve estar voltada para a forma de ensinar e de aprender os conteúdos, na busca por uma formação voltada não ao quê, mas ao como. Não se trata de criar um livro de receitas, que ensina como fazer e assar o bolo, mas sim de formar professores que se coloquem no lugar de “aprendente”, ao mesmo tempo em que ensinam. Portanto, torna-se necessário assumir que na formação do professor “o importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo, não é uma postura anti-intelectual ou uma preferência pelo praticismo, pelo como fazer o bolo, qual a receita e os ingredientes a misturar” (ARROYO, 2000, p.114), mas, sim, uma postura que evidencie apenas um bom professor, que seja “didata” e que tenha o domínio não só de conteúdos, mas também do modo como ensinar-aprender, pois o aprender é inseparável do como se aprende. Contudo, segundo Sacristán (1995):

os professores não produzem o conhecimento que são chamados a produzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da formação docente. [...] A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes (p.68).

Diante dessa perspectiva, o conceito de prática não se limita ao domínio metodológico e ao espaço escolar, nem mesmo se reduz às ações dos professores. Portanto, as práticas educativas são geradas a partir de uma cultura com base nos costumes, nas crenças, nos valores e nas atitudes que o professor carrega consigo: são “formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às actividades<sup>8</sup> práticas” (SACRISTÁN, 1995, p.70). Desse modo, a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação docente, evidenciando a autoria do professor, na medida em que ele próprio, a partir da sua prática, constrói teorias que vão fundamentar o seu próprio trabalho, contribuindo, assim, para sua própria formação. A docência, nesse sentido, abrange o professor em sua totalidade, ou seja, “sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2004, p.78). Sendo assim, não há como negar o caráter humano e interativo que envolve o ser professor e, conseqüentemente, a constituição da sua docência. De acordo com Rozek (2013):

vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor (p.82-83).

É diante desse contexto de relações, que se apresenta de forma intensa e complexa, que o professor, a partir de momentos experienciados e vividos, constitui-se, e isso o torna processo dessa mesma formação. Um processo que envolve uma formação pessoal e profissional/acadêmica deste professor, apoiada “em um modelo de racionalidade que a sustenta e a legitima” (ROZEK, 2013, p.116). Desse modo, segundo a autora, ao buscar compreender os caminhos percorridos pelo professor e os sentidos produzidos ao longo dessa formação, está sendo considerado o processo de formação do sujeito-professor.

Diante desse contexto, o professor pode ser entendido como um sujeito em constante processo de formação, suscetível a mudanças, em função dos diferentes sentidos subjetivos provocados pela rede de configurações subjetivas, relacionadas às diferentes vivências ao longo da sua trajetória de vida pessoal e profissional (SANTOS, 2010). Na medida em que vivencia novas experiências, o professor vai se modificando, ao mesmo tempo em que modifica o meio no qual se insere, refletindo, quase que inevitavelmente, na sua docência,

---

<sup>8</sup> Citação literal, na língua do autor.

uma vez que essa está diretamente relacionada ao sujeito professor. Para Coelho (2012), o professor somente se assumirá como sujeito docente na medida em que subjetivamente perceber-se como tal:

forma-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como pelo vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimentos, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender (p.118).

São essas vivências, que têm sua origem na vida social, que vão tornando as pessoas em sujeitos, e, sendo assim, não há como desconsiderar essa dimensão também no professor e na sua docência, pois compreender a docência constituída por um sujeito professor é também considerar os diferentes sentidos subjetivos produzidos nessas diferentes vivências, por cada um dos professores, no trabalho que desenvolvem a cada dia. Para González Rey (2006), “o sujeito é constituído subjetivamente, e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui” (p.225), por meio do seu processo reflexivo, que atribui sentido e produz novos momentos de subjetivação nos diferentes níveis da subjetividade social, visto como:

o sujeito, em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz sempre dentro de um sistema de sentido, que é precisamente o que define sua extraordinária importância para o desenvolvimento do sujeito. [...] No exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2006, p.227).

Para González Rey (2001), “a ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que, de forma simultânea, representa uma singularidade e um ser social” (p.224). Na medida em que o professor assume o papel de sujeito, ele assume uma posição reflexiva e criativa, empenhado com a produção de sentidos subjetivos, o que demanda seu envolvimento na atividade que desenvolve (GONZÁLEZ REY, 2007). Essa postura, de ser sujeito, sugere ao professor que ele não só considere as subjetividades que o constituem, mas que aja de forma criativa, não apenas reproduzindo modelos, mas, sim, assumindo o seu lugar diante daquilo que faz, posicionando-se criticamente e defendendo seu ponto de vista. De acordo com Santos (2010), o sujeito possui a capacidade de gerar sentidos subjetivos provocados pelo pensamento e pela emoção presente em suas interações, o que o

constitui como a base do caráter processual da subjetividade, tanto no plano individual, quanto no social.

Nesse sentido, González Rey (2006) aponta que a condição de sujeito individual se define no social no qual está inserido, em que os processos de subjetividade individual e de subjetividade social se constituem de forma recíproca, sem que sejam dissolvidos um pelo outro, pois a subjetividade social se consolida “nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como nos diferentes climas, costumes, representações, crenças, códigos emocionais, etc. que delimitam subjetivamente o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.209), e que, ao mesmo tempo em que os sujeitos produzem subjetividades dentro deste espaço social, são subjetivados por ele. O autor aponta ainda que:

a ideia do sujeito não passa pela ideia de controle deste sujeito sobre o mundo, mas pela ideia de sua capacidade de opção, de ruptura e de ação criativa, ou seja, pela ideia de que sua ação atual e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos da ação. (GONZÁLEZ REY, 2006, p.224)

Compreender que o sentido subjetivo está presente na ação do sujeito significa aprofundar-se na rede de sentidos subjetivos em que estão manifestados diferentes impactos da condição social desse sujeito, em uma ação carregada de sentido (GONZÁLEZ REY, 2007). Diante disso, entende-se que cada momento vivenciado pelo sujeito expressa um momento produtor de sentido, na medida em que é o sujeito que atribui significados e sentidos às suas novas experiências vividas, e esses sentidos são compostos em sua história pessoal, que, por sua vez, torna-se um componente constituinte do caráter subjetivo dessa nova experiência (GONZÁLEZ REY, 2006), pois, de acordo com o autor:

na subjetividade humana, experiências, significados e sentidos de procedências diferentes perdem sua localização no tempo e no espaço em que foram produzidos e passam a ter uma presença em configurações subjetivas diferentes, nos espaços e tempos definidos dentro da mesma configuração subjetiva na qual se integram. Na subjetividade, qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual da experiência (p.220).

Essas experiências são fruto de um sujeito da emoção, na medida em que se apresenta como condição permanente do sujeito quando ele se expressa por meio da linguagem e do pensamento de quem fala e pensa, ou seja, do próprio sujeito. A emoção, nesse sentido, individualiza o estado do sujeito diante de sua ação, o que demonstra que a ação e a emoção estão intimamente ligadas uma à outra, e, ao estarem sempre comprometidas com

necessidades do sujeito, possuem sempre um caráter emocional (GONZÁLEZ REY, 2006), pois:

[...] a emoção adquire a capacidade de significar algo em seus próprios termos. A emoção é, portanto, um aspecto constitutivo essencial da subjetividade humana a qual tem, entre suas funções, a significação, mas não se reduz a ela em sua importância para a constituição subjetiva da personalidade. [...] Isso nos leva a pensar nas emoções como processos que expressam, de maneira simultânea, no âmbito intrapsíquico e interativo, em um plano subjetivo que não substitui seu caráter biológico, mas que o integra num novo nível. [...] As emoções, no organismo humano, constituem-se em um ponto de interseção entre o funcionamento psicofisiológico, subjetivo e social (GONZÁLEZ REY, 2004, p.84).

São as múltiplas experiências do professor que vão compondo uma teia de significados atribuídos por ele e que orientam seu modo de ser, de agir e de se relacionar com os outros, com o mundo e consigo mesmo. O professor carrega consigo toda uma bagagem que envolve emoções, vontades, juízos de valor e vivências que servem de referência na constituição da sua docência. O modo como cada um ensina está intimamente ligado ao que se é como pessoa ao desempenhar o ensino. Nesse sentido, as escolhas que cada um precisa fazer como professor atravessam o nosso modo de ser com o nosso estilo de ensinar e revelam no estilo de ensinar o nosso modo de ser. “É impossível separar o *eu*<sup>9</sup> profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992, p.17). A constituição da docência se torna uma extensão do como se é docente e, de certa forma, também dos materiais que se usam, das tarefas que se realizam e do como se pode fazer. Para Holly (1992), há diversos fatores que influenciam o jeito de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino, tais como: o que são como pessoas e seus distintos contextos biológicos e experienciais, isto é, “suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (p.82). Dessa forma, é possível compreender o que Jennifer Nias (apud NÓVOA, 1992, s/p) afirmava: “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Entende-se que não há como falar em docência sem refletir sobre a identidade do professor, um sujeito constituído por história de vida, experiências e crenças, e que, ao mesmo tempo, constitui-se como professor. Segundo Veiga (2012):

na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para obtenção de seus objetivos educacionais (p.17-18).

---

<sup>9</sup> Grifos do autor.

Para a autora, a identidade profissional se constitui a partir do significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que esse profissional atribui ao seu trabalho, o que determina o que ele quer ou não e o que ele pode como professor. Assim, a identidade docente é uma construção que envolve a vida profissional do professor, uma vez que é constituída por saberes profissionais e atribuições de ordem ética e deontológica (VEIGA, 2012). Essa identidade, segundo Rios (2010), é “*epistemológica*”<sup>10</sup>, ao reconhecer a docência como um “*campo de conhecimentos específicos*”, e também é “*profissional*”, na medida em que a docência institui, na prática social, um campo específico de intervenção profissional.

Diante disso, Rios (2010) enfatiza que não é qualquer pessoa que pode ser professor, ou seja, para ser professor não basta ter o “dom” para exercer a profissão, como uma benção ou dádiva que lhe foi dada, pois não se nasceu professor, o indivíduo se tornou professor a partir de suas teorias, da sua prática e da sua história de vida. Arroyo (2000), ao se referir à constituição do ofício de mestre, aponta que “é professor (a). Aprendeu a ser. Não nascemos com esses atributos, temos de aprender a ser professores, incorporar esses atributos, essas formas de dever-ser [...]” (p.125). Pesquisas realizadas sobre as influências na identidade pessoal e profissional do professor e seu conhecimento prático apontam para: experiências escolares (RAYMOND, BUTT E YAMAGISHI, 1993); para a origem infantil e familiar, influência de antigos professores, experiências escolares e para a relação afetiva com crianças (LESSARD & TARDIFF, 1996; TARDIFF & LESSARD, 2000). Dessa forma, entende-se que a identidade profissional do professor é um processo histórico, temporal, por meio do qual o ator, no caso o professor, a partir de sua história de vida, de suas experiências e influências sociais, inicia uma carreira de ensino, e ao longo dessa nova vivência como professor, vai constituindo, aos poucos, os traços da sua identidade profissional (TARDIF; LESSARD, 2007), da mesma forma em que também vai constituindo sua identidade como sujeito, permeada por uma dimensão subjetiva:

seus conhecimentos, claro, mas também sua história de vida, suas emoções e seus desejos, sua personalidade, seus interesses, sua cultura e sua linguagem, seu corpo com suas posturas, seus modos de ser e exprimir-se, de falar, dizer, fazer-se ouvir e escutar, etc. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.288).

Para Tardif (2012), a dimensão subjetiva da carreira está relacionada ao fato de que são os indivíduos que dão sentido à sua vida profissional, ao definirem e ao constituírem sua

---

<sup>10</sup> Grifos da autora.

carreira a partir de suas ações e projetos e ao se colocarem como atores da sua própria vida pessoal e profissional, ou seja, “um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (p.230). Segundo o autor, esse saber-fazer, representado por esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos e categorias estabelecidos pelo professor, não são inatos, e sim fruto da socialização que ocorre em um processo de imersão dos indivíduos nos diversos “mundos socializados” (família, grupos, amigos, escolas...). É nessa rede de interações com os outros que os indivíduos constituem sua identidade pessoal e social, em um contexto em que o “elemento humano é determinante e dominante e em que estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão” (TARDIF, 2012, p.50), o que exige, dos professores, a capacidade de se colocarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas, pois:

é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de transformarem num discurso da experiência capaz de informar e de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2012, p.52).

Os sujeitos professores constituem-se a partir da imagem social que foi construída sobre o “ofício de mestre”, diante das diferentes maneiras de desempenhar esse ofício. O ser professor está impregnado por uma imagem socialmente construída, que faz com que o professor carregue uma imagem historicamente constituída por outros. Entretanto, nem tudo que o ofício de mestre socialmente representa pertence ao professor, pois é por meio de uma relação “apaixonada de amor e ódio” que se aprende como professor e se aprendem formas de ser e de vivenciar o magistério. Dessa forma, o professor pode ser compreendido como “ser reflexivo, ativo e participativo diante do mundo, confrontando e sendo confrontado nas relações que estabelece, em nome das escolhas que faz e das ações que realiza no mundo” (SANTOS, 2010, p. 67), na medida em que se compreende que:

ensinar é, necessariamente, assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica para com os seres humanos e por eles. É fazer escolhas cotidianas que geram consequências e têm custos, às vezes, imprevisíveis, às vezes, contrários às intenções iniciais. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 289)

É esse componente ético e emocional da docência que permite ao professor desenvolver um olhar diferenciado à sua prática. Um exemplo disso é a disposição para conhecer e compreender os alunos como sujeitos em suas particularidades individuais e situacionais, o que, para Tardif (2012), parece pouco desenvolvida na formação dos futuros professores. Outros dois componentes importantes da constituição da docência, apontados por Rios (2010), são a dimensão estética (sensibilidade) e a dimensão ético-política, como elementos constituintes do saber e do fazer do docente-sujeito professor. Para Ostrower (1986), a dimensão estética refere-se à sensibilidade como algo que ultrapassa o sensorial e que tem relação com uma “ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade” (p.12-13).

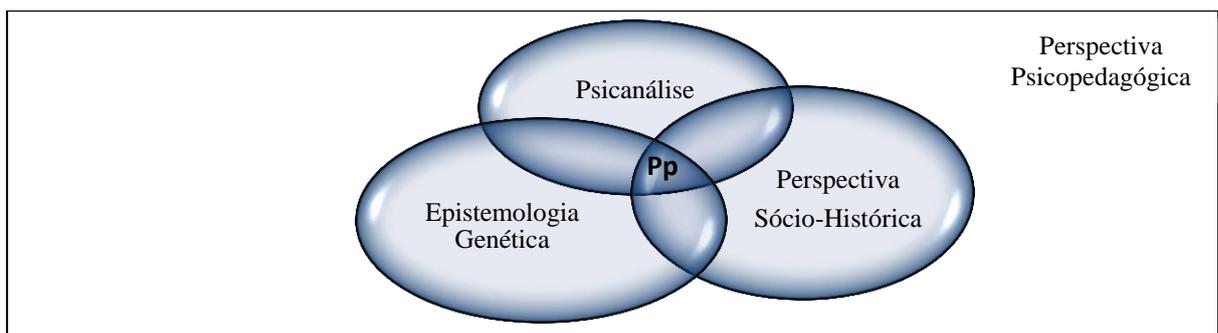
Essa sensibilidade, segundo Rios (2010), junto com a criatividade, não se limita ao espaço da arte. Sob essa ótica, a estética se apresenta como uma dimensão da existência, do agir humano, na qual o criar está diretamente ligado a viver no mundo humano. Assim, “ao produzir sua vida, ao construí-la, o indivíduo realiza uma obra análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz subjetividade” (RIOS, 2010, p.97). Nesse sentido, assegurar uma dimensão estética na docência é emergir para a subjetividade do professor, que é constituída na vivência real do processo de formação e da prática profissional. É impossível dissociar a subjetividade da ordem da coletividade, pois é a presença e a convivência com outros sujeitos, que, ao mesmo tempo em que o afetam e são afetados por ele, tornam a ordem da subjetividade em ordem do coletivo. E é nesse coletivo que o sujeito afirma sua identidade, ao estar inserido em um contexto político, espaço no qual transita o poder e se configuram acordos, hierarquias são estabelecidas e compromissos são assumidos, e no qual há articulação com a moral e com a ética. Ética, no sentido de um caráter reflexivo, e não normativo, como dimensão fundante de todas as outras competências da docência (RIOS, 2010).

É diante das concepções até aqui apresentadas que se pode compreender a docência constituída por uma prática, por um percurso de formação e por um sujeito professor, em um processo que nunca estará pronto, acabado, por estar mergulhado em seus fazeres e saberes que são constituídos tanto daquilo que o professor é como sujeito como daquilo que poderá ser. Portanto, reconhecer a docência como um processo, permeado por uma dimensão subjetiva constituinte do próprio professor, é compreender que muito mais do que uma prática ou um percurso de formação. A docência está intimamente ligada ao significado que a ela foi atribuído pelo professor. Dessa forma, ao sustentar que os professores são atores na constituição da sua docência, pode-se recolocar a questão da subjetividade ou do ator no cerne

das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola, de maneira geral, de acordo com Tardif (2012). Nesse sentido, ao *problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula*<sup>11</sup>, a partir do próprio ponto de vista dos professores, é considerar as subjetividades e os elementos que fazem parte desse processo e, assim, contribuir para uma maior reflexão acerca de como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem no seu cotidiano da sala de aula.

## 2.2 A APRENIZAGEM E SEUS PROCESSOS – diferentes perspectivas

A aprendizagem ocorre de maneira singular para cada sujeito, visto que nela se encontra uma série de fatores imbricados: a história de vida, o contexto em que o sujeito está inserido – família e sociedade –, questões orgânicas e constituição psíquica, dentre outras singularidades que fazem com que a aprendizagem de cada sujeito ocorra de maneira singular. Nesse sentido, o desafio está em construir uma compreensão interdisciplinar, com base em diferentes perspectivas teóricas: da perspectiva Psicanalítica; da perspectiva Genética; da perspectiva Sócio-Histórica; e da perspectiva Psicopedagógica, entendidos neste estudo como os pilares para a compreensão dos processos de aprendizagem, que podem ser representados pela Figura 4:



**Figura4:** Pilares da Aprendizagem

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nesse sentido, a Psicanálise contribui com seus estudos sobre o sujeito e sobre a relação do desejo e a aprendizagem; a Epistemologia Genética traz a abordagem da função da inteligência nos processos de aprendizagem; a Perspectiva Sócio-Histórica, por sua vez,

<sup>11</sup> Uso do itálico para destacar o objetivo geral da pesquisa.

fornece elementos para que se pense a relação entre os sujeitos, o meio e a aprendizagem, pilares estes entendidos a partir de uma perspectiva Psicopedagógica. Portanto,

a teoria genética da inteligência, de um lado e a psicanálise, de outro, são, precisamente irreduzíveis, na medida em que a primeira apoia sua interpretação na lógica da ação, enquanto a segunda, na realização do desejo (PAÍN, 1992, p. 14-15).

A aprendizagem é entendida aqui como uma construção do sujeito, na qual o conhecimento não é determinado apenas por seu potencial cognitivo, e sim “constituído entre seu aparelho biológico, suas estruturas psicoafetiva e psicocognitiva, nas interações com o meio social do qual faz parte e onde está inserido” (CARDOSO, 2005, p.8). Para Fernández (1991):

a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúcida e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação Inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação. No humano a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto (p.48).

Paín (1992) aponta que a aprendizagem pode ser entendida como “um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia” (p. 15). O sujeito constrói sua aprendizagem na relação entre o meio físico e social, como condições prévias do conhecimento e que, ao mesmo tempo, se apresentam como condições prévias de socialização. O mundo no qual o sujeito está inserido é repleto de significações sociais, históricas e culturais, e é diante desse mundo que o ser humano se desenvolve, que se constrói e aprende (ROZEK, 1997). De acordo com Wolffenbüttel (2005), a aprendizagem se constitui como “um processo e tem uma função que transcende a aprendizagem de conteúdos escolares. O ser humano é um ser histórico que acumula conhecimentos e, por meio da aprendizagem, o sujeito se integra à cultura e garante sua semelhança, sua continuidade” (2005, p.16-17).

Para Paín (1992), “o conhecimento sempre implica um sujeito capaz de conhecer” (p.16); o que implica, segundo Gonzáles Rey (2012), sob outra perspectiva teórica, pensar sobre a constituição desse sujeito, ao entendê-lo não como a consciência ou autoconsciência a que se refere à psicologia idealista, mas sim como o homem real, material e prático, que coopera ativamente com o mundo do qual faz parte. De acordo com o autor, trata-se de um sujeito e de uma consciência que expressam uma qualidade do humano que é formado e se desenvolve na sua própria história de vida e na sociedade na qual está inserido. O que

individualiza cada sujeito são os sentidos, socialmente produzidos, que são atribuídos por ele a cada coisa de maneira diferente. Desse modo,

[...] não é a atividade concreta que, diretamente, influi sobre a vida psíquica da pessoa, mas sim a atividade em seu caráter social, no sistema de relações em que ela está integrada na vida social da pessoa, considerando nesse processo a forma histórico-concreta de integração do indivíduo nessa sociedade. [...] Nesse processo, destaca-se o modo diferenciado como a pessoa se envolve na atividade, o que abre as portas para a consideração de sua organização subjetiva, aspecto essencial dessa condição diferenciada (GONZÁLES REY, 2012, p.253).

O mundo social é um lugar que traz estranhamento ao nosso Eu, um mundo ao qual se pertence e em que se está presente, restando, assim, a tarefa de se adaptar. Diante disso, a história do aparato psicológico se torna a história da sua adaptação ao mundo social, cultural e econômico, em que “trabalhar, relacionar-se, aprender, fazer são atividades dessa adaptação. Amar, emocionar-se, perceber, motivar-se são vistas também como possibilidades humanas que se desenvolvem” (BOCK, s/d, p.5). É diante das relações sociais que se estabelece que o sujeito, definido por Vygotsky (2013) como “uma multiplicidade na unidade”, vai se constituindo a partir do reconhecimento do Outro e, essencialmente, pelo autoconhecimento que se dá na relação constitutiva “Eu-Outro”, por meio da qual

o sujeito estabelece relações com a experiência com outros sujeitos pela significação num processo fundamentalmente interpsicológico e da ordem da intersubjetividade. [...] sujeito que é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais; o sujeito que se relaciona na e pela linguagem. Nesse sentido, é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constitui e é constituinte de outros sujeitos (MOLON, 2003, p.4).

Para Paín (1996), diante de outra perspectiva teórica, as experiências de vida de cada sujeito, desde o desejo dos pais de concebê-lo até as relações que ele estabelece ao longo de sua vida, fazem parte da constituição simbólica. O desejo do sujeito se dá a partir do encontro com o desejo do Outro. Ele nasce em um mundo do desejo, no qual há o desejo da mãe, do pai e dos cuidadores, que, por sua vez, serão os responsáveis por dar significado às suas primeiras ações – o sugar, o chorar, a relação com os objetos do mundo. Nesse sentido, esse Outro, na relação com o bebê, não se trata apenas de alguém que suprirá suas necessidades orgânicas (por exemplo, de alimentação), mas, mais do que isso, o bebê precisa encontrar o olhar do Outro, daquele que cumpre a função materna, ainda que em uma relação bastante simbiótica. É esse contato pelo olhar que, posteriormente, possibilitará a entrada do terceiro na relação. O bebê olha para a mãe, e, em dado momento, ela desvia o olhar, e ele também. A

mãe olha para o pai – ou para quem exerce a função paterna – e o bebê acompanha seu olhar. Ver o terceiro fará parte, aos poucos, da inclusão desse outro na relação mãe-bebê, ou seja, “o que vai entrar na triangulação é aquilo que interessa à mãe” (PAÍN, 1996, p. 61).

É na entrada desse terceiro, da dissolução dessa relação simbiótica entre o bebê e sua mãe que se abre espaço para a falta de uma mãe que não supre absolutamente tudo e que não olha somente para o bebê, o que dá origem, inicialmente, ao desejo. “Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar a *status* de sujeito desejante” (CORDIÉ, 1996, p. 28). É esse Outro que inscreve a criança em um referencial simbólico e que dá sentido às suas manifestações e outorga um papel – lugar – simbólico ao sujeito no grupo, no mundo (RIBEIRO, 2005).

A constituição psíquica do sujeito passa, necessariamente, pelas primeiras relações, pelo olhar do Outro e pelos significantes e significados que esses outros atribuem ao mundo, de forma geral. A cultura não está separada dessa constituição, pois os significados passam por ela, e a própria relação da mãe com o bebê está culturalizada, já que constitui sua forma de agir, seu papel como mãe e influenciará a atuação dos outros nessa trama. É o Outro que inicialmente atribui significado à situação, para que depois seja significada pelo sujeito, em um processo em que o Eu, ao se constituir como sujeito, torna-se significante da sua própria subjetividade, da qual só terá consciência na relação “eu-outro”. Sendo assim, “o sujeito estabelece a relação pela significação, já que a significação transita nas diferentes dimensões do sujeito, ela atravessa o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir, etc” (MOLON, 1999, p.131).

Esse atravessamento também se dá na dimensão da aprendizagem do sujeito, que, por sua vez, está inserido em um meio em que se estabelecem relações sociais, e a relação com o Outro desenvolverá suas aprendizagens. Essas experiências iniciais, a organização psíquica do sujeito e a relação com os primeiros cuidadores são essenciais para o sujeito aprendiz. Partindo do entendimento de que a aprendizagem está relacionada à capacidade de ser e de agir das pessoas, pelas mediações culturais e em um contexto de relações comunicativas, aprender demanda uma relação dinâmica do sujeito no contexto social. Sendo assim, a aprendizagem do sujeito sempre está vinculada a significações muito particulares, inscritas na subjetividade de cada um e contextualizadas a partir da sua própria história (ROZEK, 1997).

De acordo com a tradição da visão racionalista e dualista do ser humano, a aprendizagem era considerada unicamente como um processo consciente e produto de inteligência, excluindo o corpo e os afetos desse processo. Na perspectiva deste estudo,

organismo – corpo – inteligência – desejo, transversalizados por uma particular situação vincular e social, não podem ficar de fora desse processo, pois se entende que eles são as dimensões que compõem a aprendizagem. Para que haja aprendizagem, tornam-se necessários dois personagens – ensinante e aprendente<sup>12</sup> – e um vínculo que se estabelece entre ambos (FERNÁNDEZ, 1991).

O organismo se refere à estrutura biológica, à “infraestrutura neurofisiológica” do sujeito (FERNÁNDEZ, 1991, p. 62). Nessa estrutura, estão inscritas ações, como respirar e o funcionamento de cada órgão; com o tempo, outras ações vão sendo inscritas, tais como a linguagem. O organismo automatiza ações, mas, para tanto, necessitará também do corpo. Já o corpo – facilmente entendido como o mesmo que o organismo –, é “o lugar do eu, do ego corporal” (PAÍN, 1996, p. 75). O corpo é constituído a partir do simbólico, do olhar do outro, das possibilidades ou impossibilidades subjetivas, conscientes e inconscientes, atribuídas ao organismo, não sendo o real e nem se tratando do funcionamento em si, mas sim da percepção, dos significados e dos afetos que vão libidinizando esse corpo, que deixa, aos poucos, de ser o corpo da necessidade para se tornar um corpo pulsional, na trama entre o imaginário e o simbólico (RIBEIRO, 2005). Dessa forma, “o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (FERNÁNDEZ, 1991, p.57). Assim,

o organismo bem-estruturado é uma base para a aprendizagem, e as perturbações que possa sofrer condicionam dificuldades nesse processo. Pelo corpo nos apropriamos do organismo. O organismo é um sistema de autorregulação inscrito, enquanto que o corpo é um mediador e por sua vez um sintetizador dos comportamentos eficazes para a apropriação do “em torno” por parte do sujeito. [...] O corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento. [...] O organismo pode definir-se fundamentalmente como programação. Memória assentada sobre a morfologia anatômica dos diferentes órgãos (FERNÁNDEZ, 1991, p.58).

Nesse sentido, o organismo constitui a memória do sujeito, funcionando como uma máquina, um aparato para como um gravador. Por outro lado, o corpo trabalha como um instrumento musical, sendo ele próprio um instrumento, de maneira dinâmica e atual. “O corpo que vive é o “vivido” do corpo. O organismo retém aquilo que passou e é capaz de reproduzir no corpo” (PARENTE, 2008, p.105). A aprendizagem se expressa no corpo, por

---

<sup>12</sup> Ensinante e Aprendiz são conceitos aqui utilizados com base em uma abordagem Psicopedagógica. Para Fernández (1994, p.73) “aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Ensinante, somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente. São figuras que podem coincidir com os lugares de professor e aluno, mas que na aprendizagem sadia alternam-se, superpõem-se ou movem-se. Assim, um professor só poderá ensinar se aprende e um aluno só poderá aprender se ensina”.

exemplo, por meio do prazer do aluno ao conseguir uma resposta, pois “a apropriação do conhecimento implica o domínio do objeto, na sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado” (FERNÁNDEZ, 1991, p.59). Sendo assim, o corpo pode também ser entendido como a imagem de gozo, refletindo, no ato de conhecer, a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem. Ao longo do processo de aprendizagem, o corpo é eminentemente ativo, constituindo-se como o campo da ressonância das emoções do sujeito, em que o prazer de decifrar se desloca para o prazer de compreender e de encontrar um sentido, o que, de certa forma, já se caracteriza como uma fonte de afetos (PARENTE, 2008).

Diante disso, a inteligência se insere na aprendizagem como a estrutura lógica do sujeito, que se dá a partir de ação, exploração e interações sobre os objetos e promove a construção de estruturas de pensamento cada vez mais complexas, permitindo uma organização do mundo com variáveis cada vez mais complicadas e ricas. Sara Paín, ao ser questionada por Parente (2008) sobre a definição de Inteligência, diz que:

a estrutura cognitiva é definida basicamente por processos inteligentes. Esses processos são capazes de abarcar a relação entre as coisas, ou a relação das coisas com elas mesmas. Em termos muito simples, essas relações são diferentes aparências que um sujeito pode ter em relação à percepção do objeto, até que consiga percebê-lo como realmente é. Para coordenar todas as percepções possíveis é preciso ter uma inteligência ativa, capaz de manipular o objeto de modo a ter uma amostra dessas diferentes percepções. Isso porque a percepção nunca é a percepção real do objeto. Não se pode perceber um objeto. A frase “perceber um objeto” pertence à dimensão do desejo; portanto, se não podemos perceber um objeto, o que percebemos é uma aparência do objeto e da coordenação de todas as aparências do objeto; assim, deduzimos o objeto que não percebemos, mas que, na verdade, compreendemos, pensamos, “intelectamos” como produto (p.138-139).

A inteligência se desenvolve por meio de um processo de construção, por meio de estágios dentro de um processo dialético, “no qual se passa da acumulação quantitativa de experiências próprias a uma estrutura, a uma mudança qualitativa para uma outra capaz de organizar a produção do pensamento de forma mais eficaz” (PARENTE, 2008, p.37). Para a autora, todo o conhecimento passa pelo corpo e pela ação em um determinado momento, e é por meio da inteligência dessa ação que o sujeito terá, inicialmente, acesso à representação e, finalmente, à abstração. É ela também a responsável pelo prazer da aventura, do desafio, da conquista do esforço intelectual. Nesse sentido, a inteligência deve ser concebida como a habilidade de estabelecer conexões entre as informações, de traçar relações, e não mais como sinônimo de acúmulo de informações (CARDOSO, 2005).

Diante dessa perspectiva, compreende-se o papel da inteligência na aprendizagem que tem como referências os estudos de Jean Piaget. Para o autor, o sujeito epistêmico é definido como sendo o sujeito do conhecimento; somente por intermédio das suas estruturas cognitivas e das relações que ele estabelece com os objetos depende a construção do conhecimento. Segundo Piaget (1987),

a inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. De facto, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais completas e uma busca progressiva do equilíbrio entre estas formas e o meio. [...] O que deve traduzir-se em termos de adaptação não são os objectivos particulares que visados pela inteligência prática, nos seus primórdios (estes objectivos alargar-se-ão até abrangerem todo o saber), mas a relação fundamental própria do conhecimento em si: a relação entre o pensamento e as coisas (p.17) <sup>13</sup>.

De acordo com Dolle (1987), Piaget define a inteligência como uma das formas de adaptação que assumiu a vida em sua evolução, pois, para o autor, a vida é adaptação a condições de meio variáveis. Segundo Piaget (1987), “a inteligência é, de facto<sup>14</sup>, assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência” (p.19). A fim de que essa interação entre organismo e meio ocorra, é necessário um processo de adaptação, que resultará na transformação do indivíduo em decorrência de sua constante interação com o meio, ou seja, a adaptação é produto das ações de um elemento sobre o outro: do meio sobre o organismo e do organismo sobre o meio. Somente “há adaptação quando o organismo se transforma em função do meio e quando essa variação tem por efeito um acréscimo das trocas entre ambos favoráveis à conservação do organismo” (DOLLE, 1987, p.50).

Ao longo desse processo de interação entre meio e organismo, é comum que ocorram desajustes, o que ocasiona o rompimento do estado de equilíbrio e força do organismo ao tentar restabelecer a adaptação. Essa busca por novas formas de adaptação envolve dois mecanismos, que, apesar de distintos, são indissociáveis e se complementam: a assimilação e a acomodação, que, de acordo com Dolle (1987), são dois invariantes funcionais que se manifestam em todo o ato de inteligência. A assimilação, de acordo com Fernández (1991), é “o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do ambiente alteram-se para ser incorporados à estrutura do organismo” (p.109). Para Wadsworth (1997), a assimilação ocorre continuamente; ela não resulta em uma mudança dos esquemas, mas sim afeta o seu crescimento ao possibilitar sua ampliação, sendo uma parte do desenvolvimento. Tem, por

<sup>13</sup> Citação literal, conforme a língua da tradução.

<sup>14</sup> Citação literal, conforme a língua da tradução.

característica, ser um processo contínuo, uma vez que o sujeito está em constante atividade de interpretação da realidade em que está inserido. Em vista disso, ele tem de se adaptar a ela a todo o instante. Entende-se que assimilação é a ação do sujeito sobre o meio; sujeito este que retira do meio informações do que está percebendo e incorpora tudo aquilo que o meio lhe oferece. Ao entrar em contato com o objeto do conhecimento, retira dele o que se mostra interessante e deixa para trás aquilo que julga não ter tanta importância. Para Piaget (1987):

a assimilação não pode ser pura porque, quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para os adaptar aos novos dados. Mas, pelo contrário, as coisas nunca são conhecidas nelas mesmas uma vez que este trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (p.20).

Acomodação, segundo Fernández (1991), é “o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se, de acordo com as características do objeto” (p.109). Para Wadsworth (1997), o processo de acomodação consiste na capacidade de modificação da estrutura cognitiva antiga, para que seja possível dominar um novo conhecimento. Tudo que o sujeito modifica internamente corresponde à função acomodativa. De acordo com Piaget (1987):

qualquer esquema de assimilação é, pois, um esquema de acomodação: a assimilação primitiva, quer seja reprodutora, generalizadora ou reconhecadora, só funciona na medida em que é acomodação crescente à realidade. E, entretanto, apesar de diferenciadas e, nesta medida, estreitamente relacionadas, a assimilação e a acomodação são de certo modo antagonistas, de início (p.287).

Para o autor, por serem processos complementares, assimilação e acomodação estão presentes durante toda a vida do sujeito, e esses processos, juntos, embasam o desenvolvimento cognitivo e a adaptação intelectual, ou seja:

[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade vem modificar os esquemas do sujeito (PIAGET, 1987, p.20).

É fundamental, portanto, que aconteça um balanço entre a ação de acomodar e assimilar, sem que um predomine sobre o outro, ocorrendo, dessa forma, o que Piaget apontou como equilíbrio. Esse equilíbrio será o regulador e permitirá que novas experiências sejam incorporadas com sucesso aos esquemas anteriores. O processo de passagem do desequilíbrio

para o equilíbrio, outro importante conceito da teoria piagetiana, recebeu o nome de equilibração. No processo de construção do conhecimento, o sujeito encontra conflitos cognitivos, que geram o desequilíbrio, mobilizando o organismo no sentido de buscar resolvê-los. Ocorrendo esse desequilíbrio, a equilibração é responsável por motivar essa busca, para depois então assimilar e acomodar. O desenvolvimento cognitivo se desenvolverá a partir de situações em que o meio promova condições para esse desenvolvimento, ao produzir o desequilíbrio e provocar no sujeito um esforço a fim de restabelecer o equilíbrio, encaminhando uma nova equilibração (DOLLE, 1987). Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, segundo Wadsworth (1997), Piaget aponta quatro fatores que o relacionam: a maturação, a experiência ativa, a interação social e o progresso geral do equilíbrio.

- A maturação é entendida como fatores herdados, condições biológicas e orgânicas. A estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético, e a gênese depende de uma estrutura de maturação. Assim, o sujeito só se apropria de um determinado conhecimento se estiver preparado para isso, ou seja, se puder agir sobre o objeto de conhecimento e transformá-lo, tornando possível a construção de estruturas específicas.

- A experiência ativa é considerada como as ações das crianças sobre o meio ambiente, que ocasionam assimilação e acomodação e que resultam em mudança cognitiva. São interações com objetos ou pessoas, que se transformam em construção de conhecimento. Essas ações podem ser manipulações físicas ou mentais.

- A interação social aparece como a troca entre os sujeitos que vai permitir à criança desenvolver o conhecimento social. Por meio da interação social, o sujeito constrói e valida conceitos e compartilha experiências sociais importantes para o seu desenvolvimento intelectual, pois, à medida que o sujeito tem experiências, a construção do conhecimento vai acontecendo.

- A equilibração é entendida como o regulador que permite que novas experiências sejam incorporadas.

Cabe destacar que, para Piaget (1987), nenhum desses fatores pode ser considerado isoladamente. Somente a interação entre eles propiciará condições suficientes para o desenvolvimento do pensamento.

Contudo, a aprendizagem se constitui no campo do desejo como um jogo dialético entre o saber inconsciente e a ignorância referencial, o conhecimento e a ignorância, a dúvida e a certeza, o engano e a verdade, e o conhecimento e a revelação entre a confissão e o segredo. Se não há falta, não há desejo, e isso impede que o desejo de saber se manifeste

(JERUSALINSKY, 1999). Dessa maneira, o desejo cumpre o papel fundamental na articulação de componentes pulsionais para aprender, e a triangulação entre mãe, bebê, pai – ou aqueles que cumprem as funções materna e paterna – também são fundantes para a representação da falta, que não pode ser suprida por nenhum objeto real, e é exatamente isso que faz com que o sujeito continue desejando (OLIVÉ, 1991).

Para a Psicanálise, a partir dos estudos de Freud, o desejo de saber se manifesta na criança pelo interesse em saber sobre o sexual, pelo desejo de saber, pela curiosidade, pela possibilidade de perguntar, fazendo com que o sujeito se forme como sujeito desejante, constituído pela falta. Sob essa ótica, “a curiosidade refere-se à inquietação, à perseguição do objeto, à construção de conhecimento provisório sobre algo” (WOLFFENBÜTTEL, 2005, p.7). Já o desejo, por sua vez, refere-se às questões simbólicas da constituição psíquica do sujeito e tende à individualidade, à subjetividade, ao que é de cada sujeito singularmente (FERNÁNDEZ, 1991).

É a partir da ignorância, de acordo com Parente (2008), que o conhecimento virá abrindo um espaço para o que é diferente da norma. Nesse sentido, não há um ponto de chegada quando se entende que emerge outra indagação no momento em que o sujeito encontra uma resposta. Assim, a aprendizagem é fruto da busca permanente de um objeto. O objeto de pulso não existe para o ser humano, pois ele é uma busca constante, um objeto de desejo que é justamente a falta de objeto que o cria. No entanto, esse objeto tem que ser construído, desde a vida psíquica, por meio da organização de um sistema de afetos, de emoções, e precisa ser buscado. Para a autora,

nenhum objeto mental, nenhum objeto percebido é um objeto total; trata-se sempre de uma abstração, seja em termos da percepção feita mentalmente, seja pela reconstrução daquilo que não se pode ver. [...] objeto é sempre uma reconstrução do objeto, seja ao nível perceptivo, seja ao nível representativo-imaginário (quando se desenha), seja ao nível simbólico (quando esse objeto pode representar ou referir-se a outra coisa) (PARENTE, 2008, p.66).

Neste contexto, a vontade aparece na dimensão da aprendizagem como o desejo que impulsiona o sujeito a buscar aquilo que lhe faz falta: o objeto do conhecimento. Segundo Parente (2008), o objeto do conhecimento é, na verdade, um objeto constituído socialmente e precisa estar no Outro para que a criança compreenda como a roda é feita e precisa estar inserida na cultura desta criança, pois, do contrário, ela não será capaz de criá-la. Dessa forma, esses objetos culturais se apresentam para a criança como conhecimento do Outro, pois implica conhecimento não apenas no que se transmite, mas também no que se usa na medida

em que “quando dizemos que a criança constrói conhecimento, na realidade, é a sua construção pessoal que lhe permite apropriar-se do conhecimento dos outros” (p.70).

O que vai determinar o ritmo do desenvolvimento do sujeito, de acordo com Jerusalinsky (1999), é o desejo do Outro que age sobre a criança por meio do seu discurso. Para o autor, o maturativo se conserva puramente como limite (que não o condiciona nem o determina), e não como causa. Portanto, se o desenvolvimento não está condicionado à maturação do sujeito, a constituição de um sujeito não depende nada dele. Sendo assim,

vemos que nesse processo não é a cronologia o que caracteriza, nem uma progressão uniforme, tampouco um ritmo de saltos. O psíquico não tem ritmo, no que se diferencia do biológico que, ao contrário, o tem. Por isso nesse processo que acabamos de ver não cabe falar de desenvolvimento. O que se desenvolve são as funções articuladas em torno do objeto faltante, como cadeias significativas que lhe dão seu contorno. Bordas do objeto pulsional, que como tal é vazio, já que só se capta num contorno que promove sua busca (JERUSALINSKY, 1999, p.76).

De acordo com o autor, na transmissão do conhecimento, o Outro faltante se apresenta apenas como um facilitador (ou causador de obstáculos) do estímulo relacionado ao processo cognitivo, já que seu sistema de significações faz com que limite e administre a ordem e a natureza da apresentação dos estímulos, da forma como entende ser “conveniente”. Diante dessa relação que se estabelece entre o sujeito e o Outro, é que o objeto se constitui como uma incógnita, porque o Outro o apresenta para o sujeito como algo que lhe falta, que o levará a constituir o conhecimento;

“conhecimento este que não pode ser reputado como tal, se carece de um enunciado que o manifeste, embora o enunciado não se expresse em palavras, mas simplesmente sob a forma de atos significantes” (JERUSALINSKY, 1999, p.87).

Nesse sentido, Vygotsky (2006) diz que é nos atos significantes, estabelecidos na relação entre o sujeito e o Outro, que a aprendizagem da criança vai se constituindo, começando muito antes da aprendizagem escolar, que, por sua vez, nunca parte do zero, uma vez que toda a aprendizagem da criança, na escola, possui uma pré-história. Ele afirma que

[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola. [...] Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere o modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2006, p.110).

Assim, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo e espontâneo, que começa com o nascimento e dirige a aprendizagem (Piaget, 1987). Desde o nascimento, a criança passa a constituir suas primeiras aprendizagens, que vão, por exemplo, desde o ato de sugar o seio da mãe, para saciar sua fome, até sorrir como sinal de aprovação. Na família, na relação com seus cuidadores, é que a criança vai adquirindo uma série de aquisições prévias que antecedem sua entrada na escolaridade, dando significado a essas primeiras aprendizagens que sempre estão impregnadas de movimentos de grande ressonância afetiva (PARENTE, 2008).

De acordo com Vygotsky (2006), essas aprendizagens são constituídas a partir de um processo de mediação que está presente em toda a atividade humana. É por meio da mediação que se dá a internalização<sup>15</sup> de atividades e comportamentos sócio-históricos e o desenvolvimento cognitivo<sup>16</sup>. O conhecimento se dá a partir da interação direta sujeito-objeto, sendo uma interação mediada por ferramentas (instrumentos, como a fala e signos, como símbolos, desenhos, números). O mediador, para o autor, é quem ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que ela ainda não atinge sozinha. Em casa, são os cuidadores, e, na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores.

Nesse processo de desenvolvimento, segundo o autor, o que hoje a criança pode fazer com auxílio dos adultos, poderá fazer sozinha amanhã. A área de desenvolvimento potencial possibilita-lhe decidir os futuros passos que dará nesse processo, assim como a dinâmica do seu desenvolvimento, o que lhe permite examinar não apenas o que o desenvolvimento já produziu, mas também aquilo que ele produzirá no processo de maturação. Dessa forma, só poderá ser determinado o estado de desenvolvimento mental da criança se forem analisados, pelo menos, dois níveis: o nível de desenvolvimento afetivo e a área de desenvolvimento potencial. Para Vygotsky (2006), o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento e o orienta dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Internalização é a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOSTKY, 2006).

<sup>16</sup> No desenvolvimento cognitivo há a internalização de sistemas simbólicos (VYGOSTKY, 2006).

<sup>17</sup> É a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma delimitar por meio da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes (VYGOSTKY, 2006).

Todas as funções psicointelectuais superiores<sup>18</sup> surgem duas vezes no percurso do desenvolvimento da criança: a primeira, nas atividades coletivas, nas atividades sociais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança. Nesse sentido, Vygotsky tem muito a contribuir ao se fundamentar na lei genética do desenvolvimento cultural, que aponta que cada função psicológica superior na criança surge duas vezes, ou em dois planos, que é, inicialmente, como algo social, como uma estratégia interpsicológica, e, posteriormente, como algo psicológico, como uma categoria intrapsicológica. Para o autor, todas as funções psicológicas têm origem nas relações sociais e são funções de natureza histórica e de origem sociocultural, ou seja, são mediadas, e a vontade é a função psicológica que potencializa e realiza a condição do ser humano (VYGOTSKY, 2000).

Esse processo de desenvolvimento, marcado pelas funções psicológicas, também é constituído por meio da linguagem, firmada nas relações sociais, que antecede a aprendizagem. Assim, diante dessas relações que se estabelecem, é possível inferir que o sujeito não é apenas real, objetivo. Existe nele uma parte subjetiva, que atribui diferentes significados às vivências, à linguagem, à aprendizagem, dentre outros. Para Molon (1999), a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, pois é por meio dela que o sujeito atribui significados em uma situação objetiva que precisa da intervenção do outro (parte integrante desse mundo social). A linguagem, nesse contexto, origina-se, inicialmente, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, ao ser convertida em linguagem interna, transformando-se em função mental interna, é que ela fornecerá ao sujeito os meios fundamentais ao pensamento. Para Jerusalinsky (1999):

cabe a distinção entre o falar e a linguagem. Então a maturação por si só não conduz ao campo da linguagem, não basta, porque por mais que a criança amadureça, no biológico não está contida a linguagem, nem algo que o oriente ao objeto que lhe fala (p.57).

Para Piaget (1977), somente no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar a confirmação do pensamento, em função de a linguagem interior e o pensamento

---

<sup>18</sup> Entende-se por processos psicológicos superiores as ações conscientes controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, ou seja, todos os processos que são mediados por sistemas simbólicos (CORTE VITÓRIA; SILVA, 2009. p.937-938). São funções psíquicas superiores: a Linguagem (ponto principal da teoria), considerada desde o início como socializada, sua função é a comunicação, contato social; e o Pensamento, que é o reflexo da realidade transmitido através da palavra. O pensamento e a linguagem têm raízes genéticas distintas e se sintetizam no desenvolvimento cognitivo, quando, nesse processo, a linguagem se converte em pensamento e o pensamento em linguagem (VYGOTSKY, 2000).

nascem do complexo de inter-relações que são também a origem dos processos volitivos da criança. Assim,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2006, p.115).

Segundo o autor, a aprendizagem escolar orientará e estimulará os processos internos de desenvolvimento; entretanto, *“o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”*<sup>19</sup> (VYGOTSKY, 2006, p.116). Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, por mais que estejam diretamente ligados, jamais irão se produzir de modo simétrico e paralelo, visto que o desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar. Se o meio ambiente no qual o sujeito estiver inserido não o desafiar, não exigir dele e não estimular seu intelecto, esse processo, de acordo com Vygotsky, poderá ser retardado ou não chegar a se completar, pois talvez não consiga conquistar os estágios mais elevados de raciocínio. Dessa forma, o pensamento conceitual é compreendido como uma aquisição que, para além do esforço individual, depende especialmente do contexto em que o sujeito está inserido, o que define, aliás, seu ponto de chegada (REGO, 2002).

Na aprendizagem, as questões objetivas, relacionadas à estrutura lógica construída pelo sujeito por meio de processos assimilativos e acomodativos, dentre outros, e as questões subjetivas, que se referem às construções simbólicas da criança, aos significados atribuídos subjetivamente ao papel do aprender e ao desejo do sujeito, são dimensões que interferem no processo de aprendizagem humana. Dimensões que vão determinar, para o sujeito, a aprendizagem como um “espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimento e construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 30). Diante dessas relações dialéticas que se estabelecem entre organismo, corpo, inteligência e desejo e considerando o contexto em que elas acontecem, a aprendizagem passa a ocorrer de maneira singular a cada sujeito. Para Fernández (1991):

---

<sup>19</sup> Grifos do autor.

assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro ( p.73).

Esse modo singular de cada sujeito se relacionar com o objeto, caracteriza um estilo de aprendizagem, ou seja, “um estilo pode ser um modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar. Nesse caso, o estilo será a marca do sujeito em busca de uma maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (RUBINSTEIN, 2003, p.196). O que Rubinstein (2003) chama de estilo de aprendizagem Paín (1992) diz que é a modalidade de aprendizagem do sujeito, ou seja, uma forma peculiar de se relacionar com as diferentes aprendizagens ao longo da vida. Segundo Escott (2004):

a modalidade de aprendizagem do sujeito representa a forma com que essa lida com o conhecimento e sua maneira de construir o saber, organizada a partir das experiências de aprendizagem do sujeito desde o seu nascimento. A modalidade de aprendizagem retrata, portanto, o sujeito nos seus níveis epistêmico e do desejo (p. 29-30).

Segundo a autora, todo processo de aprendizagem equilibrado requer uma modalidade do processo assimilativo-acomodativo que, como já visto, refere-se aos processos por meio dos quais o sujeito passa a transformar a realidade, integrando-a aos seus esquemas de ação e, ao mesmo tempo, transformando e coordenando seus próprios esquemas para adequá-los às exigências significativas da ação, reorganizando-os e criando novos esquemas de ação. Contudo, a adaptação inteligente, de acordo com a teoria piagetiana, representa a equilibração entre os processos de assimilação e acomodação. A não equilibração desses processos acarretará diferentes modalidades nos processos representativos, que são: hipoassimilação, hiperassimilação, hipoacomodação e hiperacomodação. Todas essas modalidades de aprendizagem representam uma alteração na relação do sujeito com o objeto do conhecimento.

De acordo com Paín (1992), essas diferentes modalidades poderão ser assim caracterizadas: nos processos assimilativos, a hipoassimilação, em que é percebido o empobrecimento do contato com o objeto, que pode resultar em um déficit lúdico e criativo, e a hiperassimilação, na qual ocorre o predomínio da subjetivação e do lúdico, a internalização prematura dos esquemas e a desrealização negativa do pensamento. Já nos processos acomodativos, pode surgir a hipoacomodação, que se define como pobreza de contato com o objeto, e essa modalidade costuma aparecer quando o ritmo da criança não foi respeitado, ocasionando dificuldade na internalização de imagens e a hiperacomodação, em que ocorre a

superestimulação da imitação e falta de iniciativa e de criatividade. O sujeito cumpre instruções, mas não dispõe de expectativas nem de experiência com facilidade.

Os problemas de aprendizagem são, frequentemente, ligados a essas alterações na modalidade de aprendizagem do sujeito, ou seja, a integração que possibilita a aprendizagem é impedida por perturbações precoces que conduzem à inibição dos processos, ou então há o domínio de um dos momentos sobre o outro (PAÍN, 1992). Nesses casos, a causa da dificuldade de aprendizagem pode não estar fundamentalmente no sujeito, mas sim na dinâmica de articulação entre corpo, organismo, inteligência e desejo (PAIN, 1992), incluído em um contexto biológico, psicológico e social, que causa um desequilíbrio na estrutura do sujeito. É preciso pensar a aprendizagem ou não aprendizagem:

a partir de um sujeito que tem a possibilidade de aprender, que pertence a um grupo social particular pensado e definido através do materialismo dialético, que dispõe de um equipamento geneticamente herdado, cumprindo uma continuidade biológica e que realiza o desejo do Outro na sua individualidade (ESCOTT, 2004, p.24-25).

Nesse sentido, é possível entender que a dificuldade de aprendizagem não acontece isoladamente; ela precisa ser entendida como um sintoma social, cultural, epistemológico e individual que se manifesta na dimensão da singularidade do sujeito (BOSSA, 2002). Para Freud (1998), o não aprender representa “um prazer que não pode ser sentido como tal” (p.138). Dessa forma, no problema de aprendizagem, os níveis cognitivo e afetivo se mesclam, se confundem e se comprometem. A fim de compreender esse processo, de acordo com Paín (1992), deve-se considerar a teoria de Piaget, que indicará os instrumentos com os quais o problema poderá ser resolvido, e a teoria da Psicanálise, que dirá por que o sujeito não os utiliza. Sara Paín, ao ser questionada por Parente (2008) em relação à sua teoria sobre as dificuldades de aprendizagem, aponta que:

o problema de aprendizagem se produz quando um tipo de operação mental ou um tipo de mecanismo mental está metaforizado, ou seja, serve como sinal de um conflito. Em vez de conhecimento, serve para representar algum problema que a criança tem em sua relação pessoal. [...] a estrutura cognitiva fica “atrapada<sup>20</sup>”, ou seja, uma função mental fica aprisionada na rede simbólica (p.131).

O sintoma do não aprender, portanto, tem significado funcional dentro da estrutura na qual está inserido o sujeito. A aprendizagem propicia experiências individuais que levam o

---

<sup>20</sup> Para a autora, não há na língua portuguesa uma palavra que traduza o termo “atrapada”. A palavra “aprisionada” seria a que mais se aproxima do sentido atribuído pela autora referir-se à inteligência que não consegue desenvolver-se.

sujeito a aprender ou a não aprender, e, assim, não há como negar a importância dos aspectos emocionais diante do processo de aprendizagem do sujeito. A cognição interage com as emoções, ou seja, “a cognição é necessária para bloquear ou inibir a função cognitiva, mas os sentimentos e afetos colaboram com a capacidade cognitiva quando a criança decide não aprender” (ROZEK, 1997, p.2). Desse modo, assim como não se poderia falar de aprendizagem sem considerar que em todo o processo de aprendizagem estão implicados os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência, desejo), ao falar sobre o processo contrário, o da “não aprendizagem” ou no problema de aprendizagem, também estão implicados esses quatro níveis em diferentes graus de compromisso. Diante do não aprender, Fernández (2001a) diz que diversas causas podem estar associadas, e, dentre elas, cabe destacar o fracasso escolar, os problemas de aprendizagem da ordem do sintoma, a inibição cognitiva e o comportamento reativo. Segundo a autora, o fracasso escolar:

pode responder à construção de um modo de pensamento derivado de uma estrutura psicótica e, em uma proporção ainda menor, pode ser devido a fatores de déficit orgânico. Em ambas as situações, em geral, ainda que por diferentes causas, a criança não pode estabelecer uma comunicação compreensível com a realidade, ou seja, poderá ter dificuldades para aprender (FERNÁNDEZ, 2001a, p.32).

Sendo assim, a autora aponta que é importante não confundir os fracassos escolares (“desnutrição de conhecimentos<sup>21</sup>”) com os problemas de aprendizagem (“anorexia-bulimia do conhecimento<sup>22</sup>”). Essa diferenciação poderá se dar a partir da análise da modalidade de aprendizagem do aprendente em sua relação com a modalidade ensinante da escola, pois, nas situações em que ocorre o *fracasso escolar*, a modalidade de aprendizagem do sujeito não se torna patológica. Já nas situações em que se constitui um *problema de aprendizagem* (inibição cognitiva ou sintoma), há alteração na modalidade de aprendizagem. Na realidade, muitas vezes um problema de aprendizagem é produzido inconscientemente pelo sujeito com o intuito de passar a mensagem de que ele quer ser escutado. Para Fernández (2001a, p.33), “tanto no *fracasso escolar* quanto no *problema de aprendizagem*, o aluno mostra que não

---

<sup>21</sup> Fernández (2001a) faz uma analogia do aprender como um modo de se alimentar. No livro “Os idiomas do Aprendente”, a autora retrata a modalidade de aprendizagem como modalidade de alimentação, quando aponta semelhanças entre a modalidade de aprendizagem de uma pessoa e sua modalidade em relação a comida, tendo como referência “uma “boca psíquica” que, ao incorporar, não capta alimentos, mas experiências de prazer e/ou de sofrimentos” (p.90). Assim, o fracasso escolar se apresenta como uma desnutrição de conhecimento, ou seja, há falta, carência de conhecimento no sujeito.

<sup>22</sup> Tendo como referência a mesma analogia citada acima (nota nº22), nos problemas de aprendizagem há uma anorexia-bulimia do conhecimento, ou seja, há uma alteração, uma falha, no modo como o sujeito se relaciona com o alimento, no caso, o conhecimento.

*aprende*<sup>23</sup>, mas, no primeiro caso, a patologia está instalada nas modalidades de ensino da escola”. Segundo Escott (2004):

a dificuldade de aprendizagem pode apresentar-se como um **sintoma**, mascarando a repressão de algum acontecimento no qual o aprender tem seu significado. Outra possibilidade se dá pela **inibição cognitiva**, que corresponde a uma relação intelectual do ego. Ainda como terceira possibilidade, aparece o **comportamento reativo** em relação às propostas escolares. Nesse caso, a dificuldade de aprendizagem está fora do sujeito, pois diz respeito às inadequações das propostas escolares às necessidades da criança e as diferenças de ideologia entre escola e grupo social familiar (p. 28).

O problema de aprendizagem que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” se configura em um indivíduo e compromete a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, o que resulta em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (FERNÁNDEZ, 2001a). É possível considerar o problema de aprendizagem como sintoma, no sentido de que o não aprender não se configura como um quadro permanente; contudo, introduz-se em uma série de comportamentos simbólicos, nos quais se destaca como sinal de descompensação (PAÍN, 1992). O problema de aprendizagem enquanto sintoma intervém nas questões relacionadas à significação inconsciente do conhecer e do aprender do sujeito e ao seu posicionamento perante o escondido. Dessa forma, para que haja a “liberação da inteligência aprisionada”, é necessário resgatar o prazer de aprender o que foi perdido (FERNÁNDEZ, 2001a).

Já no “problema de aprendizagem reativo”, segundo Fernández (2001a), o aprender do sujeito é afetado em suas manifestações sem chegar a “aprisionar a inteligência”, visto que sua dificuldade está relacionada às propostas escolares. Crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem repetidas vezes são submetidas “a um paradigma educacional no qual elas continuam a ser objeto, e não o sujeito de seus próprios processos, [...] são vistas e tratadas como receptoras de informações e não como construtoras de seus próprios conhecimentos” (CARDOSO, 2005, p.8).

Todos os seres humanos são capazes de conhecer, de produzir conhecimento, e, assim sendo, todos são sujeitos aprendizes; ao mesmo tempo em que aprendem, eles também ensinam, constituindo-se como *sujeito autor*<sup>24</sup>. E é justamente nessa relação que é possível

---

<sup>23</sup> Grifos da autora.

<sup>24</sup> Grifo da autora.

mostrar ao outro o que se sabe, que o sujeito tem a possibilidade de conhecer o que se sabe. Desse modo,

aprendizagem é, também, processo de autoria. De fazer-se sujeito ativo no processo de se autoconstruir e construir-se no mundo, mediatizado pelo mundo. Além da autoria a aprendizagem também outorga a autonomia. A partir dos processos de aprendizagem tem-se o prazer em “dominar” a bicicleta, dirigir um carro, equilibrar-se num trapézio; prazer em transcender o tempo e o espaço, em apropriar-se da autoria produtiva. A aprendizagem é, assim, “dramatizada no corpo a partir da experiência de prazer pela autoria: ser autor do ato de ensinar e de aprender” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 32).

Quando o sujeito se autoriza a mostrar o que sabe, também se autoriza a buscar o conhecimento do outro, e, ao fazer isso, transforma esse conhecimento e o identifica, então, como seu. Nesse processo subjetivo de construção de saber, o sujeito passa a perceber que a construção da aprendizagem jamais acontecerá de maneira separada do processo de construção da autonomia. Essa autonomia deverá ser estimulada em um processo de mediação entre quem ensina e quem aprende, tendo, como princípio dessa relação, a concepção de que “só aprendemos daquele a quem outorgamos o direito e a confiança de ensinar” (FERNÁNDEZ, 2001). É com base nessa relação de confiança, na qual ocorre o encontro real do sujeito que ensina com aquele que aprende, que é possível perceber que já não se sabe quem assume qual papel, pois, ao longo do processo de aprendizagem, esses papéis são invertidos a todo o momento.

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino caracteriza-se, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. O processo de aprendizagem é permeado por uma relação impregnada de subjetividades, tanto daquele que aprende quanto daquele que ensina. E é neste vínculo, que se estabelece entre professor e aluno que ocorre na própria construção subjetiva de ambos e no entrelaçamento das questões da ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e ensinar, tornando-se o molde relacional, que se imprime na subjetividade dos sujeitos envolvidos, fator mais importante neste processo (ROZEK, 1997).

Diante disso, é possível compreender que os processos do Aprender e do Ensinar, estão permeados pela “complexidade dos processos subjetivos, sejam eles individuais ou sociais, na formação dos sujeitos” (COELHO, 2012, p.112), de professores ou de alunos, na perspectiva de que esses processos integram a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos, pois são próprios do ser humano e complexos na medida em que nele está imbricada a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos nos contextos do ensino e da aprendizagem. Uma vez que,

a forma como o professor organiza contextos, como percebe a si mesmo em sua ação, como interpreta situações e conceitos em relação à atuação profissional agem e dupla direção: orientam-se em relação ao Outro, mas também transformam quem as agencia. [...] Processos de ensino socialmente constituídos que, constantemente, se renovam como aprendizagens subjetivas (COELHO, 2012, p.113).

Nesse sentido, entende-se que nas relações interativas que se estabelecem entre docentes e discentes estão presentes as configurações subjetivas que os constituem; esse vínculo abarca muito mais do que a aquisição de conteúdos teóricos e práticas, visto que envolve os sentidos próprios que são produzidos pelo professor e pelos alunos a partir de suas experiências, sua história de vida, do contexto e da própria relação que se estabelece entre eles. De acordo com Santos (2010), refletir sobre o trabalho pedagógico, considerando a subjetividade, é perceber o processo docente-educativo determinado intensamente pelo movimento da constituição das relações afetivas que se estabelecem entre o professor, o aluno, as demais pessoas envolvidas e também o contexto em que se está inserido. Para Coelho (2012), a interação que se estabelece entre o professor e o aluno é fundante para a constituição da docência quando há a percepção de que essas relações, que se dão nesse contexto social de desenvolvimento que é a escola, apenas podem ser compreendidas no momento em que se entende que estão imbricadas as configurações subjetivas dos sujeitos que as vivem. Portanto,

[...] aprender e ensinar tem caráter interativo, ocorre entre pessoas e com pessoas [...] envolvem emoções, suscetibilidades, vontades, juízos de valores etc. e, nessas relações, portanto, precisam ser desfeitas tensões para que sejam tecidas negociações, diálogos e colaborações das pessoas implicadas no processo (COELHO, 2012, p.124).

O processo de ensinar e aprender está atravessado pela vida daqueles que estão envolvidos, de um modo especial e essencialmente humano, pois é na relação que se estabelece entre o professor e o aluno, permeada por sentidos subjetivos compartilhados entre esses sujeitos, que se “mostra que educar é intervir na capacidade de ser e de agir das pessoas, pelas mediações culturais, isto é, pelos instrumentos simbólicos e materiais, num contexto de relações comunicativas” (LIBÂNEO apud HUBERMAN, 1992, p.60). O modo como o professor ensina, expressa aquilo que é como pessoa quando exerce sua docência, cruzando assim seu estilo de ser com seu modo de ensinar, ou seja, as opções que faz como professor, evidenciam que é impraticável abstrair o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 1992). Para tanto, a docência está situada na “complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos

subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 34).

Assim, o processo de ensinar e aprender envolve não só um a figura de um professor e de um aluno, mas sim sujeitos em relação, que possuem suas subjetividades que os constituem, mas que, ao mesmo tempo, são constituídos pela subjetividade social, a partir das relações que se estabelecem no contexto onde acontecem. Para Wolffenbüttel (2006), o processo de ensinar e de aprender está relacionado intensamente com a “constituição subjetiva, com os afetos, com as emoções, com as significações que são atribuídas pelos diferentes pares que interagem com o indivíduo e, num movimento de reciprocidade, a ressignificação feita pelo próprio sujeito” (p.223).

São esses sentidos subjetivos, presentes no processo de ensinar e de aprender, que fazem com que nenhuma relação entre professor e aluno seja idêntica, uma vez que a história de cada sujeito e suas representações de mundo, suas motivações e expectativas, seus valores e crenças, que foram culturalmente adquiridos ao longo de suas vivências e que têm origem nos sentidos subjetivos constitutivos das experiências individuais e sociais vivenciadas por ele, estão imbricados. Nessa relação, presente no processo de ensinar e aprender, os papéis se invertem constantemente, ora se é ensinante, ora, aprendente, seja na troca entre professor e aluno ou entre seus pares, pois há o entendimento de que aquele que ensina, ao mesmo tempo, aprende com o sujeito com o qual estabelece a troca. Neste sentido, Wolffenbüttel (2006), ao se referir à perspectiva Psicopedagógica de Fernández (2001), aponta que:

ser professor ensinante significa assumir um posicionamento subjetivo em relação ao ato de ensinar, implicando um novo olhar sobre como se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o objeto a conhecer, de forma a resgatar a autoria e não a mera reprodução de modelos internalizados (p.226).

Ensinar implica saberes a aprender, o que demanda do professor uma postura de quem constantemente aprende ao mesmo tempo em que ensina; isso permite que o professor enquanto sujeito se modifique, assim como também modifique as realidades em que se insere. Desse modo, considera-se a docência como “práticas singulares que organizam contextos educacionais que, por sua vez, passam a constituir situações sociais de desenvolvimento, com a possibilidade de serem, assim, vivenciadas como processos de aprendizagem” (COELHO, 2012, p.112); o que requer do professor se colocar como um sujeito, cuja ação é consciente e ativa, visto que a aprendizagem, assim como a docência, é considerada como “ação singular do sujeito que aprende e, portanto, não se reduz às funções intelectuais-cognitivas, mas

ampliam-se nas relações estabelecidas, em um sistema simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito” (COELHO, 2012, p.113), o que possibilita a compreensão da aprendizagem em seu caráter dialético e subjetivo. Para González Rey (2006):

quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem (p.237).

O conhecimento, diante dessa perspectiva, configura-se como “um processo de produção de inteligibilidade sobre o conhecido”, o que demanda a modificação daquilo que foi conhecido e leva à compreensão de que o conhecimento acaba sendo também um processo de produção de sentido; isso faz com que seja superada sua visão de objetividade desse processo (GONZÁLEZ REY, 2006, p.250). Diante disso, percebe-se a condição subjetiva presente na relação do ensinar e do aprender, na medida em que são os sujeitos envolvidos nesse processo que atribuem sentido e significado a ele. De acordo com Andreozzi (2006, p.48), “a subjetividade inscrita na educação introduz transformações, pois implica os sujeitos em escolhas a partir de suas interpretações do contexto social em que vivem”. O professor que se coloca no papel de ensinante – aprendente – tem presente na constituição da sua docência os sentidos subjetivos produzidos, por meio de diferentes vivências, que o levaram a compreendê-la como um processo reflexivo e de constante modificação, o que lhe possibilitou novos aprendizados na medida em que:

[...] a dinâmica relacional entre reflexão-ação é um ato que se supera continuamente, em razão de o homem ser, um constante produtor de novos conhecimentos, novos significados, novos sentidos, que vão, gradativamente, sendo subjetivados, no modo de ser do sujeito individualmente e da sociedade (SANTOS, 2010, p. 69).

Cabe destacar que, na relação entre ensinante e aprendente, durante o processo de aprendizagem, a postura do professor poderá também influenciar a dimensão do não aprender. Para Jerusalinsky (1999), há, em alguns casos, algo que ele denomina como “furor docente”, que diz respeito à obsessão do professor de ensinar minuciosa e meticulosamente o tempo todo, não permitindo que, nessa relação entre ensinante e aprendente, haja um silêncio, haja

um espaço, uma pausa, para que o sujeito se aproprie desse vazio, na tentativa de preenchê-lo com sua própria versão; assim, cria-se um obstáculo decisivo para o sujeito que aprende. Para o autor, a psicanálise “ensina a perder o tempo, mas não a perder o tempo de qualquer maneira, mas perder o tempo para dar lugar a uma interpelação do sujeito, que permanece oculto para o campo do concreto” (p.62). Sendo assim,

tal constância educativa deixa pouco ou nenhum espaço para que o próprio sujeito seja interpelado sobre suas próprias escolhas e construções de objeto. Neste modo de operar, os equívocos soem ser desprezados como simples convenientes. Desconhece-se, assim, que, precisamente no equívoco, o educador pode estar fazendo muito mais que mover a curiosidade do educando do que realmente se produz no cumprimento estrito dos passos programados (JERUSALINSKY, 1999, p.110).

Segundo o autor, com o intuito de que o que se ensina possa se transformar em marca, não apenas do conhecimento, como também formadora de desejo, é fundamental que haja uma coincidência: “a convergência entre o que a criança imagina e o que o adulto oferece. Essa coincidência, curiosamente, em vez de confirmar à criança a realidade que ela imagina, convence-a exatamente do contrário” (JERUSALINSKY, 1999, p.163). Para Paín (1992), o papel do professor, como mediador dos processos de aprendizagem, é buscar possibilitar ao sujeito uma situação de aprendizagem; uma situação que funcione como um corpo, intervindo globalmente e aplicando uma série de estruturas lógicas que possibilitem construir um conhecimento e, igualmente, ser um lugar de aventura. Dessa forma, a maior responsabilidade do professor será a de construir uma boa situação de aprendizagem, na qual ele possa estar presente, não para transmitir o conhecimento de modo horizontal, mas para possibilitar que a criança o construa (PARENTE, 2008). Portanto, ao pensar a docência do professor nessa perspectiva, Libâneo (2012) aponta que:

o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto de estudo, realizada junto com os professores e colegas. Portanto, a referência para as atividades de ensino é a aprendizagem do aluno; o como se ensina depende de saber como os indivíduos aprendem (p.65).

Ainda que ensinem coletivamente, os professores devem considerar as diferenças individuais dos seus alunos, uma vez que eles são os indivíduos que aprendem, e não a coletividade. O objeto do trabalho docente – o aluno – é marcado por suas diferenças (TARDIF; LESSARD, 2007). Sendo assim, a aprendizagem dos sujeitos demanda novos olhares acerca das diferentes dificuldades de aprendizagem dos alunos, no sentido de

contribuir para o entendimento de como esses diferentes processos de aprendizagem dos alunos são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula, para buscar as singularidades que estão envolvidas e também para revelar práticas e concepções que levem à qualidade desses processos.

Para tanto, o diálogo interdisciplinar que se buscou para dar conta dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos demonstra a necessidade de se pensar a aprendizagem desses sujeitos, por meio de diferentes abordagens teóricas que deem subsídios para a compreensão de um processo de desenvolvimento integral do sujeito; a começar pela própria formação inicial dos professores, com a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia. Estes abordam a importância da interdisciplinaridade, contudo, têm seus currículos estruturados de modo fragmentado, e isso faz com que o professor encontre dificuldades para compreender os diferentes processos de aprendizagem de seus alunos.

### 3. CAMINHOS DA PESQUISA

A realização de uma pesquisa científica demanda uma metodologia coesa e delineada, que, quando validada, legitima o conhecimento construído e sustenta os resultados adquiridos. Sendo assim, “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2005, p. 57). Por isso, é imprescindível que o pesquisador tenha autoria e espaço para alcançar e apresentar os dados coletados, com base em uma investigação em que possa agir com ética e responsabilidade. Nesse sentido, o papel ativo do pesquisador é um esforço contínuo de construção de significados, de interpretação e construção pessoal e de fidelidade às ideias dos sujeitos investigados (MORAES & GALIAZZI, 2011).

Diante dessa perspectiva, a estratégia metodológica percorrida para a concretização deste estudo, que teve como objeto geral *problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula*<sup>25</sup>, sustentou-se a partir do uso da abordagem qualitativa da pesquisa, ao entender-se que ela representa “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Neste estudo, buscou-se desvelar os sentidos e os significados atribuídos pelo professor a sua docência, no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no cotidiano da sala de aula. Pretende-se, assim, trazer contribuições significativas para as alternativas pedagógicas de que professor dispõe diante da problemática pesquisada, assim como implicações do tema e diferentes experiências formadoras que contribuiriam para o processo de constituição da sua docência.

Segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se, na dimensão das ciências sociais, com um grau de realidade que não pode ser quantificado. Sendo assim, abrange um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (p.22). Sendo assim, ao visar aprofundar o estudo no universo das significações, para então compreender e não para quantificar, a constituição

---

<sup>25</sup> Grifo meu, para destacar o objetivo geral da pesquisa.

desta pesquisa a partir da abordagem qualitativa se fez fundamental, representando, assim, “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p. 140). Esse olhar sob o objeto de estudo foi atravessado pelos “óculos” do pesquisador, cuja lente permitiu não apenas ver aquilo que estava posto, mas também aquilo que viu sob a perspectiva que tinha, ou seja, esse olhar reflete um conhecimento impregnado pela vida daquele que o produziu (GONZÁLES REY, 2006). Dessa forma,

[...] o conhecimento como um processo de produção de inteligibilidade sobre o conhecido, que sempre implica num momento de sentido que representa uma deformação daquilo que foi conhecido, o que leva a compreender o conhecimento também como processo de produção de sentido, o que atribui para superar de forma definitiva sua definição apoiada na objetividade (GONZÁLES REY, 2006, p.250).

Sendo assim, percebeu-se, na realização deste estudo, que não há neutralidade na pesquisa, nem mesmo uma leitura neutra e objetiva. Na relação que se estabelece entre o pesquisador e seu objeto de estudo, a construção de significados e a produção de sentidos dos sujeitos envolvidos, por meio dessa relação entre pesquisador e objeto, entre pesquisador e o meio estão imbricadas (MORAES & GALIAZZI, 2011).

Neste processo, o investigador torna-se o instrumento principal da pesquisa na medida em que, mesmo quando faz uso de um equipamento para a coleta de dados, os dados são recolhidos em uma determinada situação e completados pela informação que se obtém por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, revelando, assim, que o comportamento humano é influenciado de forma significativa pelo contexto em que ocorre a pesquisa. O modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas é de extrema importância na abordagem qualitativa. Isso faz com que os investigadores da pesquisa qualitativa tenham como objetivo principal melhor compreender o comportamento e a experiência humanos, na tentativa de entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e em que eles consistem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A investigação de *como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem de seus alunos* possibilita a aproximação com os significados e os sentidos que são produzidos pelos professores no enfrentamento dessa problemática, lançando mão de uma visão objetiva, para então dar lugar a um olhar mais subjetivo. Nesse sentido, Rozek (1997) aponta que

a pesquisa qualitativa, uma vez rompendo com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorpora em seu fazer o sujeito e sua subjetividade, valoriza a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas não por seus

produtos palpáveis, quantitativos, objetivados, mas pelo processo significativo de sua construção, em que se incorporam as representações, os significados, o sentido existencial elaborado (p.109).

Como a escolha do método de coleta de dados utilizado nesta pesquisa está intimamente ligada, tanto à abordagem qualitativa quanto aos objetivos propostos com este estudo, fez-se a opção pela entrevista semiestruturada, visto que, no caso específico de pesquisas em Educação, é a melhor estrutura de entrevista. De acordo com Lüdke e André (2013), a entrevista representa um dos instrumentos básicos na coleta de dados, fundamental na maioria das pesquisas nas ciências sociais. Ela desempenha um papel importante, não apenas no que se refere às atividades científicas, mas também em muitas outras atividades humanas, permitindo uma relação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Por meio da entrevista, pode-se obter o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que os sujeitos investigados atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Por intermédio dessa relação, que acontece com um diálogo amplo e aberto, observam-se não só as percepções dos entrevistados em relação ao objeto de estudo, mas também o entendimento das motivações e dos valores que sustentam a visão deles sobre as questões propostas (FRASER; GONDIM, 2004).

Neste estudo, por meio das entrevistas semiestruturadas, foi possível obter dados subjetivos dentro da realidade pesquisada, ao reconhecer as representações colocadas nas falas dos profissionais, percebendo, dessa forma, “o fazer” de cada um. O uso desse instrumento possibilitou apresentar esquemas mais livres e menos estruturados na aplicação do instrumento. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que havia um roteiro preestabelecido, que muito contribuiu para que se pudesse estabelecer, de certa forma, uma ordem lógica e igualmente psicológica (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.42). De acordo com as autoras o roteiro preestabelecido:

[...] cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas de processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

Esse cuidado para o qual as autoras chamam a atenção, foi observado ao estabelecer o roteiro utilizado:

1. *Para você, o que significa a docência?*
2. *Você percebe, no cotidiano da sala de aula, que há diferentes processos de aprendizagem entre os alunos? De que forma?*
3. *O que seria, para você, um aluno que aprende? E um aluno que não aprende? Pode me dar um exemplo?*
4. *Como você identifica que seu aluno está com dificuldades de aprendizagem? O que você faz em relação a essa situação?*
5. *Para você, como é ensinar para um aluno que não consegue aprender? Como se sente em relação a isso?*
6. *No dia a dia da sala de aula, quais as dificuldades de aprendizagem que seus alunos demonstram?*
7. *Comente sobre experiências formadoras que, ao longo da sua docência, teve com alunos que apresentavam diferentes dificuldades de aprendizagem.*
8. *Para você, há implicações dessa problemática na sua docência? E no processo de escolarização dos seus alunos? Comente.*

### 3.1 CENÁRIOS DA PESQUISA

Ao idealizar o cenário para a realização deste estudo, a escola de Educação Básica apresentou-se como uma das condições necessárias para o seu desenvolvimento. A escola não é vista apenas como uma instituição, mas como contexto do objeto de pesquisa e das relações que se estabelecem entre ele e os sujeitos envolvidos. Para tanto, tendo em vista a limitação em relação ao tempo para conclusão da pesquisa, foi eleito como *locus* de estudo duas escolas da cidade de Novo Hamburgo/RS, uma da rede municipal de ensino e outra da rede privada de ensino. Estas duas escolas foram escolhidas para a realização deste estudo, porque são reconhecidas no município por suas práticas pedagógicas, voltadas à inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, e porque permitiriam a investigação da problemática desta pesquisa em realidades tão diferentes do ponto de vista pedagógico, estrutural e do contexto sociocultural em que estão inseridas.

Com o intuito de coletar informações necessárias para a caracterização do cenário da pesquisa, foram solicitadas, em conversa com as equipes diretivas, algumas informações e também foi feita uma breve análise do Projeto Político-Pedagógico – PPP, de ambas as escolas. As informações sobre a escola privada foram retiradas do próprio site da instituição,

que disponibiliza seu PPP em versão on-line, e as informações da escola pública, foram retiradas a partir da consulta ao documento (PPP) na escola.

A primeira escola pertence à rede pública municipal de ensino. Ela oferece o Ensino Fundamental e está situada em um bairro residencial da cidade, atendendo um público bastante carente. A escola atualmente tem 215 alunos, distribuídos em 09 turmas (do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e, em seu quadro docente, há 13 professores. A história da escola, contada por meio do PPP da instituição, que foi elaborado com a participação da comunidade escolar, mostra que as atividades foram iniciadas na década de 1950, com um grupo escolar pequeno e simples, definido como “uma escolinha, com jeito de casa da gente” (PPP da Escola, p.12), que abrigava crianças da vila que estavam sem escola. Com o passar dos anos, cresceu e, em 1984, tornou-se uma Escola de 1º Grau Incompleto, ampliando gradativamente a oferta de ensino. Cabe destacar, como marco histórico, que foi “a primeira escola do município a implementar o Projeto Pedagógico voltado à vivência participativa e cooperativa entre a diversidade humana”, ao iniciar seu Projeto de Inclusão com crianças Deficientes Visuais, em 1991. Desde então, a escola conta com uma sala de recursos para o atendimento desses alunos, e esse trabalho, desenvolvido por duas professoras, se estendeu até o ano de 2006, quando passou a ser administrado pela Secretaria Municipal de Educação, saindo das dependências da escola. Atualmente, a escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais e um Laboratório de Aprendizagem, instalados na escola, com profissionais especializados na área da Psicopedagogia, que atendem os alunos com deficiência e com problemas no processo de aprendizagem da escola e também os provenientes de outras escolas próximas. A escola apresenta uma proposta pedagógica pautada na Inclusão Social e na Preservação Ambiental, e o ensino está organizado de forma seriada.

A segunda escola pertence à rede privada de ensino, oferta a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação Profissional, e está situada em um bairro nobre da cidade, atendendo um público de nível socioeconômico de classe média e alta. Atualmente a escola tem 335 alunos no Ensino Fundamental, distribuídos em 16 turmas e seu quadro docente conta com 30 professores e 16 auxiliares de ensino. A escola, de acordo com o seu PPP, disponível no site da instituição, foi criada em 1989 como uma escola de 2º grau, que oferecia cursos técnicos à comunidade e também tinha a função de ser um espaço de aplicação para os acadêmicos de alguns cursos de licenciatura da Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior da Cidade. Com o passar dos anos, ao longo de sua trajetória, muitas modificações e melhorias ocorreram, como a implementação da Educação Básica e de novos cursos técnicos, o oferecimento de atividades no turno inverso das aulas.

Em 2003, a escola passou a ser uma Escola de Educação Básica – Escola de Aplicação, ao atender às exigências legais exigidas e também ao implantar em sua proposta a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. A escola apresenta uma proposta pedagógica pautada na concepção sociointeracionista, e o ensino está organizado por ciclos de formação, que “privilegiam a continuidade da trajetória do aluno, suas experiências e suas características, respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (site da escola), por meio da integração entre professores e alunos e da flexibilização curricular.

### 3.2 SUJEITOS

Complementando esse cenário, os sujeitos que participaram desta pesquisa foram seis professores: três que atuam na escola da rede pública e outros três que atuam na escola rede privada. A escolha dos participantes foi realizada pela equipe pedagógica de cada escola, que, depois de conhecer a proposta de pesquisa, fez a indicação dos seus professores, com base nos seguintes critérios sugeridos:

- Critério nº1 - TURMA DE ATUAÇÃO:

- dois professores que atuassem no 1º ano do Ensino Fundamental: um da escola pública e um da escola privada;

- dois professores que atuassem no 3º ano do Ensino Fundamental: um da escola pública e um da escola privada;

- dois professores que atuassem no 5º ano do Ensino Fundamental: um da escola pública e um da escola privada.

Tendo identificado os professores que atendessem ao primeiro critério, foi sugerido que estes atendessem também ao segundo critério:

- Critério nº2 - TEMPO DE EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA:

- dois professores com até cinco anos de exercício: um da escola pública e um da escola privada;

- dois professores com exercício entre seis a dez anos: um da escola pública e um da escola privada;

- dois professores com mais de dez anos de exercício na docência: um da escola pública e um da escola privada.

Cabe destacar que esses critérios foram apenas sugeridos para a escolha dos potenciais participantes; contudo, informou-se que eles não seriam definitivos para a escolha dos sujeitos, ao levar em consideração a difícil combinação dos dois critérios e também o próprio aceite dos professores para a participação na pesquisa. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram assim identificados:

| PROF <sup>a</sup> | ESCOLA  | CRITÉRIO Nº1<br>Turma de atuação                                   | CRITÉRIO Nº2<br>Tempo de exercício<br>na docência: |
|-------------------|---------|--|--|
| “P1”              | Privada | 1º etapa do 1º ciclo<br>(equivale ao 1º ano do Ensino Fundamental) | 05 anos  |
| “P2”              | Privada | 1º etapa do 2º ciclo<br>(equivale ao 3º ano do Ensino Fundamental) | 17 anos  |
| “P3”              | Privada | 3º etapa do 2º ciclo<br>(equivale ao 5º ano do Ensino Fundamental) | 18 anos  |
| “P4”              | Pública | 3º ano do Ensino Fundamental                                       | 05 anos  |
| “P5”              | Pública | 1º ano do Ensino Fundamental                                       | 26 anos  |
| “P6”              | Pública | 2º ano do Ensino Fundamental                                       | 28 anos  |

**TABELA 01:** Sujeitos da pesquisa  
**FONTE:** Elaborado pela autora

### 3.2.1 AS PROFESSORAS

A primeira professora entrevistada na escola privada, a qual será identificada pelo codinome “P1”, tem 35 anos e trabalha com a turma da 1ª etapa do 1º ciclo (equivalente ao 1º ano de Ensino Fundamental). Tem formação em Magistério (nível técnico) e Licenciatura em Pedagogia e está início da sua carreira como professora (05 anos de exercício na docência).

A segunda professora entrevistada, também da escola privada, identificada pelo codinome “P2”, tem 36 anos, atua na 1ª etapa do 2º ciclo (equivalente ao 3º ano de Ensino Fundamental). Exerce a docência há mais de 10 anos, desde 1998, e tem formação em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação (Especialização) em Arte-Educação.

A terceira entrevistada na escola privada, a professora “P3”, tem 34 anos e está trabalhando com a turma da 3ª etapa do 2º ciclo (equivalente ao 5º ano de Ensino Fundamental). Sua formação inicial foi na Licenciatura em Pedagogia Empresarial e Orientação Escolar; atuou durante alguns anos na área de Recursos Humanos em Empresas; também cursou a Pós-Graduação (Especialização) em Educação Infantil e Mídias em Educação. Tem experiência de 18 anos no exercício da docência.

A professora “P4” tem 29 anos. Ela foi a primeira a ser entrevistada na escola pública, onde iniciou sua experiência como docente há 5 anos, trabalhando com o 3º ano do Ensino Fundamental atualmente. Tem formação em Licenciatura em Pedagogia – Anos Iniciais.

A segunda professora a ser entrevistada, identificada com o codinome “P5”, também da escola pública, tem 46 anos, formação em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação (Especialização) em Ludopedagogia – Literatura Infantil. Há 28 trabalha como docente; destes, 27 anos foram na mesma escola. Durante muito tempo, atuou como professora alfabetizadora e, em outro período, como Coordenadora Pedagógica. Atualmente desenvolve o trabalho com 2º ano do Ensino Fundamental.

E a última entrevista na escola pública foi realizada com a “P6”, que tem 47 anos e sua formação iniciou-se com o Magistério, depois cursou Licenciatura em Pedagogia e tem Pós-Graduação (Especialização) em Ludopedagogia. Exerce a docência há 26 anos e atua no 1º ano do Ensino Fundamental.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por atingir os objetivos a que esta pesquisa se propôs, o primeiro momento da coleta de dados, deu-se por meio do contato feito com as escolas, com o intuito de convidá-las a participarem da pesquisa. Tendo em vista os trâmites administrativos que envolvem a realização da pesquisa nas instituições, esse momento ocorreu de maneira distinta nas duas escolas (cenários da pesquisa).

Na escola pública, inicialmente foi realizado o contato por telefone e foi marcada uma visita à escola para que o convite fosse feito à diretora. Neste encontro, além da pesquisadora, estavam presentes a diretora e a vice-diretora da escola. Após a apresentação da proposta do Projeto de Pesquisa, elas imediatamente demonstraram interesse em participar do estudo; contudo, solicitaram que fosse feito um pedido oficial à Secretaria de Educação do Município, por meio de protocolo na prefeitura, em que houvesse explicação acerca da intenção de pesquisa e seus procedimentos. Após o pedido realizado por meio do protocolo, o responsável

pelo setor de administração do município solicitou que o Projeto de Pesquisa da Dissertação fosse encaminhado para a análise da Secretaria de Educação e Cultura do município. O retorno, com o aceite da pesquisa por parte da Secretaria, levou cerca de dois meses, haja vista a greve dos funcionários públicos e a saída do Secretário de Educação, que deixou o cargo. Após esse trâmite, foi realizado novo contato com a escola e marcou-se, então, a realização das entrevistas.

Já na escola privada, inicialmente foi realizado o contato por telefone, com a intenção de realizar o convite para a participação na pesquisa. O responsável solicitou que a orientadora responsável pela pesquisa enviasse uma Carta de Apresentação (Apêndice A), por e-mail. O retorno foi dado cerca de duas semanas depois. Por tratar-se de uma Escola de Aplicação de uma Universidade, houve o pedido de que fossem encaminhados os seguintes documentos para a análise por parte da Comissão Científica daquela instituição: o Projeto de Pesquisa, a Ata de Qualificação e o Parecer da Comissão Científica da PUCRS. Passaram-se algumas semanas e veio novo retorno, agora da Coordenadora Pedagógica da Escola, solicitando um encontro para que fosse formalizado pessoalmente o aceite da participação na pesquisa. Neste encontro, foi feita a apresentação da intenção do estudo e ficou acordado que a escola marcaria as entrevistas com as professoras, dando o retorno das datas por e-mail.

O segundo momento da coleta de dados, as entrevistas com os sujeitos participantes, indicados em ambas as escolas por suas respectivas equipes diretivas, foi realizado: na escola pública, no momento da “hora-atividade<sup>26</sup>” dos docentes, na sala dos professores; na escola privada, após o horário de trabalho das professoras, no fim da tarde, na sala do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP da escola.

Atendendo aos pressupostos que orientam a entrevista semiestruturada, no processo de coleta de dados, inicialmente foi explicada com clareza a proposta de pesquisa aos sujeitos envolvidos, assim como também foram esclarecidas as dúvidas pertinentes à participação dos sujeitos no estudo, contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para a sua posterior assinatura, tendo em vista o estabelecimento de uma relação de parceria entre os dois elementos da interação (entrevistador e entrevistado).

Em relação à condução das entrevistas, houve o cuidado para que estas tivessem a intervenção do pesquisador apenas quando necessário, a fim de retomar o tema abordado ou

---

<sup>26</sup> Momento destinado ao planejamento didático, em que a turma realiza uma atividade com outro professor substituto, enquanto o professor regente fica ausente da sala de aula, por um período predeterminado, a fim de que realize suas atividades.

então explorar mais um dado emergente, tendo o roteiro preestabelecido apenas como guia, na medida em que se buscava deixar que o sujeito investigado falasse livremente sobre o tema.

A fim de registrar as falas dos sujeitos investigados, todas as entrevistas foram gravadas em áudio com posterior transcrição<sup>27</sup>. Cada sujeito investigado recebeu a transcrição da sua respectiva entrevista, e foi solicitado que fizesse a leitura desta, a fim de que verificasse o conteúdo e também para que tivesse a oportunidade de acrescentar mais alguma informação que não havia sido contemplada no dia da entrevista, caso julgasse necessário.

As entrevistas foram iniciadas na escola privada. No primeiro dia desta etapa da coleta, iniciada no mês de junho, foram entrevistadas duas professoras: “P1” e “P2” e, na semana seguinte, a professora “P3”. Na escola pública, as entrevistas foram realizadas ao final do mês de julho e início de agosto (em função paralisação dos funcionários públicos municipais); primeiramente, com a professora “P4” e, na semana seguinte, com as professoras “P5” e “P6”. As entrevistas, em geral, ocorreram sem contratempos e tiveram a duração entre 19 e 57 minutos.

### 3.4 MEDIDAS ÉTICAS DA PESQUISA

Como toda a realização de uma pesquisa científica exige que a metodologia seja coesa e delineada, algumas medidas éticas são necessárias, a fim de que o rigor científico seja validado. Para tanto, neste estudo, as seguintes medidas foram adotadas:

- submissão do projeto de pesquisa à Comissão Científica do PPGEduc da FAGED/PUCRS;
- apresentação da proposta de pesquisa às instituições de ensino, cenários do estudo, a fim de se obter o consentimento para a realização da pesquisa (Anexo A);
- adesão à pesquisa dos sujeitos investigados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), em que se esclarece no que consiste a participação na pesquisa e informa-se que ela não é obrigatória, mas voluntária e que, em qualquer momento, o sujeito investigado poderá desistir de participar dela e retirar seu consentimento, sem trazer prejuízo ao pesquisador e à sua instituição;
- esclarecimento de que as informações obtidas na pesquisa são confidenciais e que o sigilo acerca da participação e da identidade dos sujeitos investigados estará assegurado.

---

<sup>27</sup> As transcrições na íntegra encontram-se no Apêndice “B”.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), tem por característica ser descritiva, em função de que seus dados são coletados em forma de palavras ou imagens, e não de números, e, na análise desses dados, há a tentativa de considerá-los em todos os seus aspectos, respeitando, sempre que for possível, a maneira como foram registrados ou transcritos. Sendo assim, a palavra tem fundamental importância na abordagem qualitativa, seja para o registro dos dados, seja para a disseminação dos resultados. Os investigadores da pesquisa, nessa abordagem, têm o interesse voltado mais para o processo de como é que as coisas acontecem do que apenas para os resultados ou produtos.

De acordo com Brandão (2000), a “construção do objeto”, entre outras coisas, está relacionada à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Para tanto, após a aplicação do instrumento de coleta de dados, a análise do material coletado foi realizada por meio da técnica de Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2011), essa metodologia de análise de dados e informações, de caráter qualitativo, tem a intenção de dar origem a novas compreensões sobre os fenômenos e discursos e, além disso, está inserida entre os extremos da Análise de Conteúdo tradicional e a Análise de Discurso, o que demonstra um modo de interpretar os dados com base no caráter hermenêutico.

A Análise Textual Discursiva tem como base um conjunto de pressupostos relacionados à leitura dos textos que são examinados, que compõem um conjunto de significantes, na medida em que “o pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos significados são os objetivos da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.16). O *corpus* da análise textual é composto fundamentalmente de produções textuais, que, por sua vez, são compreendidas como produções linguísticas que se referem a um determinado fenômeno e são originadas em tempo e contexto específicos. Para Moraes e Galiazzi (2011), os *corpus* são percebidos como:

produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são constituídos significados relativos aos fenômenos investigados (p.16).

Essa multiplicidade de sentidos que podem ser construídos a partir do *corpus* são resultantes das diferentes unidades de sentidos que podem ser encontradas na fala dos sujeitos investigados, num processo auto-organizado de constituição de compreensão, no qual novos entendimentos surgem diante de uma sequência recorrente de três componentes: inicialmente, a desconstrução e unitarização dos textos do *corpus*, seguida pela categorização, em que são estabelecidas relações entre os elementos unitários, e, por fim, o emergir de uma nova compreensão, que é comunicada e validada por meio dos metatextos.

Esse processo de análise, que se inicia na desconstrução e na unitarização do *corpus*, demanda do pesquisador um envolvimento profundo com as informações do *corpus*, ao mesmo tempo em que exige também uma impregnação intensa com os elementos do processo analítico. Para que esse processo resulte em novas compreensões sobre o objeto de estudo, torna-se necessário um movimento de desorganização e de desconstrução, ou seja, “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.21), caracterizando, assim, uma desordem procedente de um conjunto de textos ordenados; ou seja:

a desconstrução e a unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer. [...] Da desconstrução dos textos surgem às unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido. [...] As unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa (p.18-19).

O processo de unitarização concretizou-se, neste estudo, em três momentos distintos: no primeiro momento, ocorreu a fragmentação dos textos e a codificação de cada unidade, resultando em 1.300 unidades de sentido; no segundo momento, foi feita a reescrita de cada unidade de modo que assumisse um significado completo em si mesmo e, no terceiro momento, foi atribuído um nome ou título para cada unidade assim produzida, resultando em 205 títulos, já agrupados de acordo com a ideia central das unidades.

A Análise Textual Discursiva requer também uma análise rigorosa dos textos, que vá além da leitura superficial, fazendo com que, na segunda etapa do processo de análise – o processo de categorização –, sejam estabelecidas relações entre as categorias encontradas na etapa anterior. Nessa etapa, os pesquisadores fazem uso, geralmente, de dois métodos: o dedutivo, com categorias já definidas *a priori*, ou o intuitivo, no qual as categorias são emergentes do *corpus*. Bogdan e Biklen (1994) apontam que, diante da abordagem qualitativa

da pesquisa, o pesquisador demonstra tendência de analisar os seus dados coletados na pesquisa de forma indutiva, ou seja:

não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (p.50).

Nesse sentido, Moraes e Galiuzzi (2011), ao se referirem ao processo de categorização na análise dos dados, também fazem uso da metáfora do quebra-cabeças e do mosaico, ao apontarem que se a análise dos dados for tratada como um quebra-cabeças, em que os resultados são definidos *a priori*, estes se tornam previsíveis, na medida em que serão sempre iguais, pois já são conhecido; caso se procure encontrar os resultados como na criação de um mosaico, será encontrado um resultado criativo, emergente, fruto do “encaixe” de pedaços diferentes, cujo resultado é imprevisível. Para Moraes e Galiuzzi (2011), o fundamental nesse processo “não é sua forma de produção, mas as possibilidades de o conjunto de categorias construído propiciar uma compreensão aprofundada dos textos base e, em consequência, dos fenômenos investigados” (p.25-26). Sendo assim, neste estudo optou-se por realizar a análise dos dados coletados por meio do método intuitivo, em que as categorias são produzidas a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus*, dando origem a categorias emergentes. Desse modo, neste estudo, na etapa de categorização, buscou-se a produção de uma nova ordem ao estabelecer relações e ao reunir semelhanças entre os 205 títulos das unidades de sentido encontradas no *corpus*, o que resultou em 3 categorias finais, que, por sua vez, abordaram as seguintes temáticas: “Elementos constituintes do ser professor”; “A aprendizagem dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”; “O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

As categorias de análise, a partir do processo de Análise Textual Discursiva, deram origem à produção escrita por meio dos metatextos, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2011), expressam “os sentidos lidos num conjunto de textos. [...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (p.32) e tendo, como consequência, a autoria do pesquisador, na medida em que este deverá posicionar-se ante seus argumentos, apresentando suas compreensões iniciais e parciais referentes a cada uma das categorias de análise. Desse modo, este estudo, que teve como problemática de pesquisa “*Como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, apresenta as novas

compreensões atingidas em relação ao seu objeto de pesquisa por meio das categorias de análise apresentadas a seguir.

### 3.5.1 CATEGORIA 1: *ELEMENTOS CONSTITUINTES DO “SER PROFESSOR”*.

Tendo em vista a análise do *corpus* desta pesquisa, foi possível inferir, com base na fala das professoras entrevistadas, que o “tornar-se professor” trata de um processo, que vai se constituindo na articulação de uma série de elementos (prática, experiências, formação, trocas, concepções, motivações etc.). Para Tardif (2012):

o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que *são* (incluindo emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (p.16).

“*O que são*” e “*o que fazem*”<sup>28</sup> fundamentam o “ser professor”, caracterizando, assim, seu modo de ver, interpretar e agir como docente. Isso dá origem à primeira categoria, organizada em quatro subcategorias que abordam os elementos que o formam: a constituição docente; as concepções dos professores; a motivação para o exercício da docência; e as experiências formadoras.

#### Subcategoria 1: *A constituição docente*

Na fala das professoras entrevistadas, percebe-se que elas entendem que a docência se constitui como processo, na medida em que nunca estarão “prontas” e que sua constituição se dará a partir de uma prática, de um percurso de formação e de um sujeito professor, indo ao encontro do referencial teórico deste estudo sobre a docência. Essa compreensão da constituição docente é percebida nas falas das professoras *P1*, *P2*, e *P3*:

---

<sup>28</sup> Grifos para indicar a ideia do autor (TARDIF, 2012) referenciada na citação anterior.

*Eu acho que muito com base naquilo que eu acredito, da minha formação, daquilo que eu estudei... e aquela coisa de colocar na prática e ver que realmente é possível, mas eu acho assim, que a gente.... claro que se tu segue, a gente tem uma base curricular, o que diz a LDB, mas eu acho que a gente traz muito daquilo que a gente acredita, tanto de ética, de comprometimento (P1).*

*A parte empírica é fundamental, também, mas os conhecimentos mais científicos se fazem necessários o tempo todo; então eu tenho que estar sempre lendo, me atualizando, conhecendo... Após surgir um desafio novo, também, ir atrás, pesquisar, para conhecer também. Não só o que eu acho, do que eu vivencio, mas também para ter uma fundamentação teórica, e relacionar essa teoria com essa prática, que é tão difícil (P2).*

*Eu acho que são ambos (prática e formação), porque a gente busca muita leitura, e, ao mesmo tempo, tu tenta colocar algumas coisas em prática, mas a própria troca de experiência com professores mais experientes, aliados a leituras, eu acho que é o que te faz, de fato, o profissional mais alinhado com o que a escola precisa (P3).*

As professoras percebem que não se trata apenas dos conhecimentos teóricos e empíricos, apesar de reconhecerem a importância de ambos, mas também de uma docência que se constitui a partir da relação que cada uma delas estabelece entre aquilo que conhecem e aquilo que precisam buscar conhecer – saberes que se constituem, seja por meio de suas experiências anteriores, das vivências da prática no cotidiano e da sua formação, seja ela inicial e/ou continuada. De acordo com Nóvoa (2004), a docência se constitui a partir do entrelaçamento entre uma autoformação, uma heteroformação e uma ecoformação, ou seja:

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*ecoformação*) (p.16).

Nesse sentido, a constituição da docência se dá ao longo de um processo de formação do próprio professor, sob a influência de diferentes elementos que constituem o “ser professor” desde o início da sua experiência como docente. Pode-se perceber isso na fala da professora **P4**:

*Eu fui adquirindo com os anos (experiência na docência); tu vai vendo que teus medos não são tão grandes e aí tu vai diminuindo aquele medo.[...] O medo de não tá fazendo a coisa certa, o medo de não tá atingindo todos os alunos da forma que tu quer [...] parece que tu não vai dar conta [pausa] daquele medo, uma insegurança da tua prática, mas, com o tempo, eu fui ficando mais tranquila. [...] Como eu penso e como eu vou colocar isso em sala de aula, acho que tem um pouquinho... [risos] de influência aí (história de vida) (P4).*

A fala da professora **P4** expressa a insegurança do início da docência, ao qual Tardif (2012) trata como um “choque de transição”, que ocorre na transição entre o ser estudante e o ser professor, em que o iniciante se dá conta de que os ideais desejados ao longo da formação inicial não correspondem, ou quase nada, à realidade que ele encontra no cotidiano da sala de aula; também aponta para a uma docência com base na história de vida da professora, revelando o elemento “sujeito professor” como constituinte da docência. Segundo Wolffenbüttel (2006), para que se possa “conhecer o professor e auxiliá-lo em alguma mudança em relação ao seu ensinar, é necessário olhar para a pessoa que ele é, que foi, para as aprendizagens que construiu e para as significações destas em sua vida” (p.229), o que demonstra a influência da história de vida do professor na constituição da sua docência.

### Subcategoria 2: *As concepções dos professores*

Na fala das professoras entrevistadas, percebe-se que elas compreendem os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com base em suas próprias concepções que sustentam a sua docência, dando destaque, neste estudo, às concepções de docência, aluno que aprende e aluno que não aprende, temas que serão abordadas ao longo desta subcategoria.

Diante das diferentes concepções de docência, representadas nas falas das professoras, nota-se que há dois aspectos principais que se evidenciam: a docência como uma paixão, que envolve um encantamento por aquilo que se faz – presente nas falas das professoras **P1** e **P5** e a docência como uma troca de saberes, em um processo contínuo de aprender e de ensinar – evidenciada nas falas das professoras **P3**, **P2**, **P4** e **P6**:

*Acho que, pensando na faixa etária que eu atuo, e que é o que eu estou bem realizada atualmente, é a paixão mesmo por ensinar. Há uma entrega muito grande, e se tu realmente não amar isso que tu faz e tu não se identificar... [pausa] não vejo frutos disso. Porque a criança se entrega muito, e quando tu se permite se entregar também, tu se jogar mesmo, pra viver aquilo com eles, a troca é incrível... Acho que, em primeiro lugar, é isso, a paixão por aquilo ali, principalmente se tu pensar que, na primeira etapa, ela é uma etapa que exige muito ... do professor, porque é o início de tudo (P1).*

*Para mim é... a docência é uma paixão; eu me realizo muito fazendo aquilo que eu faço. E eu sempre, quando entro em sala de aula, eu tento dar o melhor de mim para os alunos; eu sempre penso o que será que um pai, o que eu, como uma mãe, se fosse mãe, o que eu queria para um filho meu? Eu queria um professor por inteiro, ou um professor fazendo qualquer trabalho? Então, para mim, a docência... eu não saberia fazer outra coisa sem ser dar aula... Para mim, a docência é uma dedicação, é uma doação. Isso, para mim, é a docência (P5).*

*Ah, a docência, para mim, eu acho que, para mim, é uma realização pessoal, além de profissional, porque eu faço o que eu gosto, e essa coisa de ter que buscar... conhecimento, para estar em sala de aula, eu acho que me chama muito a atenção. Diferente de outras profissões que tu sabe aquilo que tu tem que fazer e vai lá e faz, na nossa profissão, se tu fica parado, fica desatualizado, tu... digamos, não fora do mercado, porque existem professores que não se atualizam e estão trabalhando, fazem um bom trabalho, mas, na minha concepção, a docência, ela se torna muito isso, a busca, o reaprender, buscar o novo, conhecer aquela turma que tu estás trabalhando e ver que bom; tem coisas que ainda precisa aprender, tem que modificar para fazer um bom trabalho. Então, a docência, para mim, é isso, é a busca, é o ensinar e aprender; é concomitante as duas coisas (P3).*

*Para mim, é tudo. Docência é todo o processo de ser, de existir, o mundo. Todos nós passamos pela escola, porque, querendo ou não, tu sendo um professor, tu lida ano após ano com diferentes crianças e tu acaba contribuindo, de certa forma, tanto para coisas positivas e também, em alguns casos, para coisas negativas também, dependendo de como tu vai fazendo as coisas, de como tu vai aprendendo, da forma como tu vai vendo que tu também tá crescendo.[...] docência, para mim, é uma troca; eu aprendo e ensino; eu ensino e aprendo com todos, com os meus colegas de trabalho, com as crianças, com os pais, com o ambiente onde eu estou [...] Docência, pra mim, é uma troca, uma troca de saberes constante (P2)*

*Para mim, o que significa a docência... [pausa] não é só o ensinar, é o aprender também, aprender com os alunos, ensinar... Uma troca não só com os alunos, com todos, todos da escola; uma troca para mim (P4).*

*É o ensinar e o aprender em conjunto; eu aprendo e ensino com os alunos; eles aprendem e ensinam e vice-versa. Não é só eu dar aula... Não adianta só, que nem muitos professores dizem, “ai, eu passei esse e esse conteúdo” mas passar é uma coisa; alunos aprender é outra [...] Então, isso é docência, tu trabalhar com os alunos com um olhar diferenciado para cada um (P6).*

Em relação à docência como uma paixão, Fernández (1994) aponta que o professor tem de estar apaixonado e interessado por aquilo que ensina, para que, assim, possa motivar o desejo de conhecer e de aprender em seus alunos. É essa paixão pelo que faz, esse encantamento pela docência, que torna fundamental, para professoras **P1** e **P5**, que o professor se identifique com aquilo que faz e procure “dar o melhor de si” no exercício da docência, tendo o intuito de contribuir da melhor maneira possível para a aprendizagem dos seus alunos. Essa emoção, refletida na concepção de docência dessas professoras, demonstra os sentidos subjetivos produzidos por elas, que, de acordo com Gonzáles Rey (2006), são constituídos com base na “forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual” (p.202).

Já em relação à concepção de docência como uma troca, ela envolve um professor que se coloca no papel de ensinante e de aprendente, o que, para Fernández (1994), representa uma aprendizagem sadia, na medida em que esses papéis se alternam, superpõem-se ou movem-se, pois, “para poder aprender, o sujeito precisa apelar simultaneamente às duas posições, aprendente e ensinante. Necessita conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a “mostrar”, a fazer visível aquilo que conhece” (FERNÁNDEZ, 2001<sup>a</sup>, P.59). Desse modo, o professor somente poderá ensinar se ele aprender, da mesma forma que o aluno apenas

aprenderá se também ensinar (SCOZ, 2000). Para Rios (2010), o professor – ensinante – no processo de ensinar, está sempre a aprender, o que demonstra a importância dessa troca entre professor e aluno e entre os papéis de ensinante e de aprendente na constituição da docência.

Outra concepção evidenciada na análise dos dados coletados foi a de “aluno que aprende”; houve um consenso entre todas as professoras, em seus discursos, de que todos os alunos aprendem, cada um do seu jeito e no seu tempo, mas todos sempre aprendem alguma coisa; isso é demonstrado na fala das professoras **P1, P2, P3, P4, P5 e P6**:

*Quando ele ressignifica aquilo que tu traz [...] (P1).*

*Um aluno que aprende diz, para mim, assim: “profe, eu entendi” [risos] e tu vai lá e acompanha e vê que eles conseguiram realmente desenvolver aquela proposta. Vejo o brilho no olho, felicidade, alegria dele em dizer (P2).*

*Um aluno que aprende... [risos] para mim, são todos; acho que todos eles aprendem, em diferentes tempos, mas todos aprendem. Aquela criança que tu, às vezes, mesmo tu não apresentando alguma coisa, ela vivenciou, ela presenciou algo, ela repete, ou ela demonstra com algum... evento, sei lá, com uma fala dela; tu percebe que ela aprendeu; não necessariamente na parte escrita, mas ela pode demonstrar com os colegas, aquilo que tu tá falando, ou que alguém falou, através de falas, através da própria brincadeira dela ela demonstrar aquilo que ela aprendeu. Então eu acredito que todas elas aprendam (P3).*

*Um aluno que aprende... é um aluno que participa, interage; tem alguns alunos que aprendem sem interagir, tem uns alunos que aprendem... Como eu vou te dizer?... :Eles não expõem para todos, mas, se tu for individualmente e conversar com ele, ele vai te expor e tu vai perceber que ele aprendeu, sem falar, sem participar dialogando muito no grande grupo, mas individualmente ele te mostra que aprende [...] Todos eles aprendem alguma coisa (P4).*

*Olha, pra mim, é tão complexo porque eu acho que a gente aprende todos os dias. Se eu te der uma receita de um bolo, tu vai aprender a fazer do teu jeito; o teu bolo não vai ficar igual ao meu bolo, mesmo a gente tendo a mesma receita. Para mim, um aluno que aprende é aquele que consegue me mostrar que hoje ele conseguiu fazer uma coisa que ontem ele não conseguiu. Isso, para mim, é um aluno que aprende. Então, é aquele que me mostra a cada dia que ele tem uma evolução, seja essa evolução grandiosa ou não. Se ontem ele não conseguiu pegar um lápis para escrever uma letra, mas que hoje ele conseguiu, isso, para mim, é um aluno que aprende (P5).*

*Todo aluno aprende, independente de ter uma dificuldade; em alguma outra coisa ele vai aprender; como é que eu podia te dizer... não vou dizer; não gosto muito de... conteúdo [...] (P6).*

Para as professoras entrevistadas, o aluno demonstra que aprende por meio da sua expressão corporal, evidenciando sua evolução a cada dia e em diferentes momentos, seja na troca entre pares, seja na interação feita durante as atividades, seja com seus conhecimentos prévios. A felicidade expressada pelo aluno ao demonstrar que aprendeu, o prazer que sente ao ter o domínio do objeto do conhecimento, isso representa que toda a aprendizagem passa pelo corpo, pois “a apropriação do conhecimento implica o domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal. Somente ao integrar-se ao saber, o conhecimento é apreendido e pode ser utilizado”

(FERNÁNDEZ, 1991, p.59); da mesma forma que o “não aprender” também pode ser identificado por meio desse mesmo corpo. Apesar de as professoras entrevistadas apontarem que todos os alunos aprendem, as professoras **P2** e **P3** entendem que alguns alunos podem demonstrar dificuldades de aprendizagem, e essa dificuldade também pode ser percebida por intermédio do comportamento deles:

*[...] o que não aprende (aluno), por outro lado, não é que ele esteja infeliz, mas ele se sente incomodado por não ter conseguido... nem todos, porque tem alguns ali, com a faixa etária que eu tenho, de sete, oito anos, alguns que nem perceberam ainda que não tão acompanhando. [...] Que não aprende... eu vejo ele impaciente, inquieto, alheio muitas vezes ao que está sendo falado; não está acompanhando, não tá compreendendo; normalmente brinca com alguma coisa (**P2**).*

*Isso não é muito difícil porque eles acabam... aquela criança que não te fala, eu sou mito observadora; então, quando a criança começa com aquela expressão corporal de começar a passar a mão, começa a colocar o lápis na boca, começa a ficar muito inquieta, olhando para o material, às vezes, ela não quer me dizer que ela não está conseguindo, mas ela está demonstrando, com o corpo dela, que ela não tem, que ela não tá conseguindo realizar (**P3**).*

Para Fernández (2001), “a aprendizagem dramatiza-se no corpo a partir da experiência de prazer pela autoria” (p.145). Sendo assim, um aluno que se demonstra inquieto, incomodado, desatento, por meio de seu corpo, está enviando uma mensagem, produzida a partir do problema ou da incapacidade. De acordo com a autora, “[...] o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (FERNÁNDEZ, 1991, p.57). O aluno que não aprende não consegue desfrutar desse prazer e demonstra isso a partir de diferentes formas; ele mostra que algo não vai bem, o que demanda do professor um olhar atento a esses “sinais”, para que possam ser investigadas as possíveis interferências no processo de aprendizagem.

### Subcategoria 3: *A motivação para o exercício da docência*

Ao analisar os elementos constituintes da docência, na fala da professora **P5**, percebe-se que há uma motivação que a impulsiona, que lhe dá estímulo para o exercício da docência; ela deixa de lado todos os fatores intervenientes que poderiam desmotivá-la.

*Eu acho que das próprias crianças, porque, se a gente analisar todo o sistema e contexto que nós estamos vivendo atualmente em Novo Hamburgo [pausa], não é dali que vem, mas, assim, é o entrar na sala de aula, é ver tudo isso que eles (alunos) me devolvem e que eles participam comigo nesses projetos de aprendizagens que a gente faz. Eu acho que a minha paixão vem deles mesmos, do acordar de manhã e pensar, vamos lá, eles estão me esperando e eles merecem o melhor da aula. Eu acho que a minha paixão vem disso mesmo, do gostar do que eu faço; eu faço o que realmente eu gosto de fazer (**P5**).*

Essa motivação expressa pela professora demonstra o sentimento que nutre em relação à docência, mostra a intensidade e a significação de uma situação vivida por ela. Nesse sentido, “ser professor decorre de sentidos próprios que cada sujeito confere a cada um dos momentos diferenciados de suas vivências e aos contextos dos quais vai participando ao longo de suas trajetórias profissionais singulares” (COELHO, 2012, p.118), isso faz com que esses sentidos subjetivos positivos produzidos pela professora em relação à docência a motivem a realizar o seu trabalho com prazer.

#### Subcategoria 4: *Experiências formadoras*

Ao considerar a experiência como vivências particulares (JOSSO, 2004), é possível perceber na fala das professoras que elas relatam não apenas o que a vida lhes ensinou, mas também o que aprenderam com diferentes experiências vivenciadas no cotidiano, com alunos que apresentavam diferentes processos de aprendizagem. De acordo com Josso (2004), para que se possa compreender a constituição da experiência, devem-se considerar três modalidades de sua elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) “fazer experiências” são vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer a experiência;
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (p.51).

Desse modo, o conceito de experiência formadora demanda uma articulação entre a atividade, a sensibilidade, a afetividade e a ideação, de modo consciente e refletido sobre o que vivenciamos e o que foi observado, percebido e sentido (JOSSO, 2004), o que pode ser percebido na fala da professora **P5**:

*Bom... já trabalhei com alunos com Síndrome de Down, alunos com Paralisia Cerebral, mas eu posso te dizer, que, ao longo dessa minha experiência trabalhando com esses alunos, o que agregou para mim? Mais enquanto pessoa do que enquanto profissional. Aprender a trabalhar com os diferentes, para mim, me tornou muito mais humana e me tornou muito mais... de ter uma visão daquele ser humano que está ali comigo e que eu sou responsável por ele, me tornou muito mais humana nessa experiência. Me agregou na parte profissional? Com certeza, mas no sentido de aprender a ver os diferentes, aprender que, mesmo que eu tenha uma sala de aula cheia com aluno que não tenha dificuldade, mas me ensinou que, mesmo o aluno não tendo dificuldade, cada um é um, cada um aprende de um jeito diferente, que eu não posso enfiar goela abaixo coisa igual para todo mundo. Isso é uma das coisas que eu acho mais... que mais me trouxe como experiência pessoal e profissional (P5).*

É possível inferir que a experiência formadora modifica a pessoa como sujeito, assim como relata a professora P5, ao compreender que suas experiências com crianças com deficiência contribuíram para sua formação pessoal, na medida em que se percebe mais humana, mais sensível à questão da diferença, o que também não deixa de refletir inevitavelmente no lado profissional, na medida em que essa mudança de atitude também aparece em sua prática como docente, quando percebe as necessidades dos seus alunos e adapta a sua didática de ensino.

Em síntese, observa-se, a partir da fala das professoras entrevistadas, que os elementos que constituem a docência estão diretamente relacionados às compreensões que cada uma delas tem em relação ao “ser professor”. A abordagem teórica deste estudo, que apontou a constituição da docência a partir de um percurso de formação, da prática e de um sujeito professor, pode ser também representada na fala das professoras, que, por sua vez, também percebem o entrelaçamento desses diferentes elementos que a compõem. Percebe-se também que as professoras compreendem os diferentes processos de aprendizagem dos alunos com base em suas próprias concepções, que sustentam a sua docência. Identifica-se, ainda, a paixão pela docência não só como percepção do que ela seja, mas igualmente como um sentimento que motiva o professor a fazer aquilo de que gosta; por fim, nota-se que as experiências formadoras têm contribuído para a formação profissional e pessoal das professoras, modificando suas práticas e seus modos de “ver o mundo”.

### ***3.5.2 CATEGORIA 2: A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.***

Diante dos apontamentos das professoras entrevistadas em relação aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi possível perceber, ao longo do processo de análise, que a aprendizagem nessa etapa do ensino, em especial, está vinculada às características peculiares e às necessidades do sujeito que aprende: a criança. Segundo Nascimento (2007), refletir em relação à infância na escola e na sala de

aula “é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo da sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos, e as brincadeiras como prioridade (p.30)”, tendo em vista que esse olhar para as necessidades das crianças tem se limitado à Educação Infantil.

Contudo, para Kramer (2007), a Educação Infantil e Ensino Fundamental são, por vezes, separados equivocadamente, pois, na verdade, eles são inseparáveis, na medida em que “ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também” (p.20), e isso também deveria acontecer também no ensino fundamental, tendo em vista que essa divisão não acontece no que diz respeito à criança. Segundo a autora, o lúdico é a base das atividades realizadas na Educação Infantil e desta maneira as crianças aprendem e demonstram gostar de aprender; o que deveria ter continuidade no ensino fundamental, tendo em vista que ambos, tanto ele como a Educação Infantil, tem em comum o objetivo de oportunizar a aprendizagem de todas as crianças.

Dessa maneira, a análise dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deu origem a essa categoria, que por sua vez, está organizada em duas subcategorias que compreendem os seguintes aspectos: como se dá a aprendizagem nesta etapa do ensino e quais as dificuldades encontradas pelos alunos neste processo? Essas temáticas serão abordadas nessa categoria.

### Subcategoria 1: *A aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

Para as professoras entrevistadas, os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre seis e dez anos, apresentam características distintas no que se refere ao interesse em aprender: há alguns alunos que demonstram um comportamento mais infantilizado, com seu interesse voltado apenas à brincadeira e há outros que evidenciam um comportamento mais maduro, tendo seu interesse voltado mais para as questões que envolvem a descoberta do “mundo” da leitura e da escrita, o que é possível perceber na fala da professora **PI**:

*Porque às vezes tu tem crianças... Essa turma em específica, que eu tenho agora, eles são bastante infantis, eles querem brincar muito, e às vezes tu tem uma turma de primeira etapa que querem muito aprender a ler e escrever. [...] mesmo brincando, eles aprendem muito (P1).*

De acordo com Kramer (2007):

o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) (p.20).

Nesse sentido, o professor, ao considerar as características dos seus alunos, precisa organizar sua proposta de ensino buscando estimular o interesse deles, tendo o brincar como modo de despertar o desejo de aprender. De acordo com Borba (2007), o brincar envolve muitas aprendizagens, além de constituir o próprio espaço de aprendizagem. Ao brincar, a criança desenvolve diferentes habilidades, tais como as apontadas por Vygotsky (1987), quando afirma que, ao brincar de “mamãe” no “faz de conta”, por exemplo, a criança antecipa ações que não são próprias da sua idade, desenvolvendo, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>29</sup>; no brincar, a criança demonstra sua forma particular de se relacionar com o mundo, ultrapassando limites, vivenciando novas experiências e explorando o universo simbólico; além disso, desenvolve habilidades corporais, linguísticas, cognitivas e sociais.

Outro aspecto destacado na fala das professoras se refere à passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que, segundo elas, gera uma expectativa muito grande em função do início da atividade escolar. Para Nascimento (2007), esse momento da entrada da criança na escola é muito delicado e merece toda a atenção, pois, tendo ou não frequentado a Educação Infantil, este será o contato inicial da criança com sua trajetória no Ensino Fundamental. Tudo é diferente daquilo que, até então, havia vivenciado; para a família dela também; isso pode ser demonstrado na fala da professora **PI**:

*[...] se tu pensar que, na primeira etapa, ela é uma etapa que exige muito do professor, porque é o início de tudo. Eles vêm, as crianças, até pela questão das famílias, com uma expectativa muito grande do ingresso no primeiro ano. E tem todo o início, de usar o caderno, a expectativa por tudo isso, então é uma entrega muito grande.*

*[...] E como no primeiro ano vem muitas crianças juntas da escolinha, que ficam no maternal até o ingresso na primeira etapa, então as famílias vêm muito com essa coisa da escolinha [...] (P1).*

Para Campos (2009), o ideal seria que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental acontecesse de modo a desenvolver as possibilidades de aprendizagem de cada criança, ao considerar uma abordagem pedagógica adequada para cada faixa etária. De acordo com o autor, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma grande pressão em relação à

<sup>29</sup> Conceito já abordado no referencial teórico “A Aprendizagem e seus processos – diferentes perspectivas”.

alfabetização, prioridade nas atividades dessa etapa de ensino, o que gera essa expectativa, da qual fala a professora **PI**, e, ao mesmo tempo, gera uma pressão nos professores, nos alunos e ainda em suas famílias, para que esse processo aconteça, independentemente da situação vivida pelo aluno, pois

[...] muitas vezes o acolhimento dos egressos da Educação Infantil não leva em consideração essas experiências educativas anteriores. A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento (CAMPOS, 2009, p.12).

Diante disso, é possível inferir que essa ruptura não leva em conta as experiências anteriores dos alunos e, respectivamente, das famílias que acabam sem saber como lidar com essa transição, visto que hábitos, rotinas e, até mesmo, a proposta de aprendizagem que antes lhes eram familiares, agora lhes causam estranheza. Contudo, em outro trecho da fala da professora **PI**, é possível perceber a importância da experiência prévia, em especial dos alunos, na própria construção da aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

*Porque às vezes na própria escolinha de educação infantil já teve algum trabalho de escutar o som das letrinhas, daí eles já vem com algumas aprendizagens nesse sentido (P1).*

De acordo com a professora **PI**, há bastante diferença entre os alunos, com relação ao sentido atribuído para a descoberta do ler e do escrever, em função das experiências que eles já tiveram. Segundo Nascimento (2007), há crianças que tem a “bagagem” da experiência de uma pré-escola e, ao entrarem no Ensino Fundamental, terão a chance de vivenciar novas aprendizagens, que, por sua vez, devem ir além daquelas até então construídas. Nesse sentido, as professoras entrevistadas apontaram aspectos referentes a habilidades, que devem ter sido trabalhadas na Educação Infantil e agora, aprimoradas, pois precisam ser desenvolvidas nos alunos para que a aprendizagem da alfabetização ocorra adequadamente. Nota-se isso na fala das professoras **P2** e da professora **PI**:

*[...] nessa faixa etária, eles precisam ainda uma questão de desenvolver a motricidade; a gente começa com a letra cursiva, lá no início do ano; é um monte de questões novas que vão aparecendo e, se não tem isso bem palpável, eles não conseguem executar (P2).*

*[...] pensando na questão da alfabetização, é muito importante que as habilidades estejam desenvolvidas... recorte, colagem [...] são habilidades importantes que precisam também estar bem aprimoradas, para que possam avançar em outras aprendizagens (P1).*

De acordo com as professoras, as habilidades motoras devem ser ampliadas com os alunos desta nessa etapa do ensino, tendo em vista que a atividade motora é um dos fatores fundamentais para a alfabetização; a criança precisa desenvolver a tomada de consciência de seu corpo e da lateralidade, a sua localização no espaço, o domínio do tempo e a coordenação de seus gestos e de seus movimentos (GIANCATERINO, 2009). De acordo com Molinari e Sens (2003):

a educação psicomotora nas séries iniciais do ensino fundamental atua como prevenção. Com ela podem ser evitados vários problemas como a má concentração, confusão no reconhecimento de palavras, confusão com letras e sílabas e outras dificuldades relacionadas à alfabetização (p. 90).

Para as autoras, o esquema corporal da criança deve estar bem formado no período da alfabetização, pois ele é responsável, dentre outras habilidades, por coordenar os movimentos, aptidão indispensável para a aprendizagem da escrita e também pelo ritmo, pela habilidade necessária para a aprendizagem da leitura. Para tanto, no que se refere à aprendizagem da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora **PI** aponta que esta se dá por meio de uma abordagem lúdica:

*[...] de uma forma lúdica, a gente vai fazendo o processo de alfabetização; já no primeiro ano, a gente começa mais assim... de apresentar as letras; a gente trabalha muito com a questão da oralidade, fazendo os jogos de escuta e apresentando as letras de uma forma assim, fazendo leituras, lendo diferentes portadores de textos, linkando isso com o projeto de pesquisa que a gente tem (P1).*

Segundo Borba (2007), a abordagem lúdica da aprendizagem requer que haja brincadeira, ou seja, que as atividades oportunizem a reflexão a respeito de conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos, por meio de jogos e situações lúdicas em que uma atividade como brincadeira não perca as características principais que a definem: ser livre, ser espontânea, sem ter hora marcada ou mesmo resultados prévios e determinados. Esse estilo

diferente de ensinar e aprender, por meio da ludicidade, permite que criança vivencie novas trocas entre as próprias crianças e também delas com o conhecimento. No entanto,

para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, loto com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo (BORBA, 2007, p.43).

Nesse sentido, entende-se que a aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve assumir um caráter lúdico; ela tem de oportunizar momentos em que a criança, a partir de uma atividade genuína que é a brincadeira, possa construir o conhecimento e romper com o papel de treinar e sistematizar conhecimentos da educação. Assim, a aprendizagem será prazerosa e despertará no aluno o desejo de aprender.

#### Subcategoria 2: *As dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.*

As dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o relato das professoras entrevistadas, envolvem “fraturas”<sup>30</sup> no aprender, que se referem à relação entre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, atravessados por uma particular situação vincular e social (FERNÁNDEZ, 1991), o que é possível perceber na fala de cada uma das professoras, quando afirmam que, em todos os anos, do 1º ao 5º ano, são encontrados problemas que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Cabe destacar que, neste estudo, não se tem a intenção de diagnosticar os casos relatados pelas professoras; pelo contrário, pretende-se apontar o que é percebido por elas no cotidiano da sala de aula afim de que se possa refletir sobre os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

Para tanto, de acordo com a professora **PI**, o maior problema percebido por ela diz respeito à dificuldade de concentração nas atividades, que, segundo ela, faz com que os alunos fiquem dispersos e não foquem a atenção em uma mesma atividade por muito tempo.

---

<sup>30</sup> Termo utilizado por FERNÁNDEZ (1991) para indicar perturbações no processo de aprendizagem do sujeito, que lhe impedem de aprender.

*O tempo de concentração deles ainda é pequeno, e então tu imagina ficar a tarde toda numa atividade totalmente dirigida, sentadinhos ali... tem que estar sempre remanejando a aula... Brinca um pouco, joga, vai na pracinha, faz uma atividades [...] às vezes, tu tá explicando uma atividade, que exige um pouquinho mais de concentração [...] então eu explico todos os passos e daqui a pouco ele vê uma abelha, daí a criança fica acompanhando, vendo todo o trajeto da abelha, ou tu entrega uma folha, que tinha uma história em quadrinhos e tinha até os personagens, e mostrei a folha assim (o sentido vertical), e ele fez o tempo inteiro com a folha assim (de “cabeça para baixo”) (P1).*

Segundo Fernández (2012), a atenção é um movimento interno e externo/subjetivo e objetivo, que ocorre ao mesmo tempo, na medida em que o sujeito, ao atender ao mundo, está também atendendo ao que sente e pensa. Ao se referir aos estudos de Sara Paín sobre a objetividade/subjetividade e atencionalidade, a autora aponta que o objeto do conhecimento é constituído pelos trabalhos psíquicos que ocorrem, simultaneamente, externos ao sujeito e construído por ele, fazendo com que, dessa forma, não haja motivação externa que possa sozinha nortear a atenção. Assim:

aprende-se a prestar atenção, a brincar, a pensar e a amar, ainda que não se possa ensinar a fazê-lo. [...] O aluno poderá atender de acordo com o ambiente facilitador, confiável e confiante que lhe for proporcionado, e esse ambiente deve ser oferecido pelos professores (FERNÁNDEZ, 2012, p.85).

Desse modo, é possível inferir que a atenção a que se destina certo objeto do conhecimento, por exemplo, é determinada pelos sentidos que nós mesmos produzimos sobre ele. De acordo com Fernández (2012), o “movimento entre a distração e a atenção é o que permite-nos aprender. É nas fendas da atenção que a distração produz, e é onde nossa singularidade encontra-se para construir sentidos” (p.110). Sendo assim, cabe ao professor identificar o que chama a atenção de seus alunos e procurar proporcionar um ambiente de aprendizado no qual sentidos positivos possam também ser produzidos e a atenção seja voltada para o aprender.

Já para as professoras **P5**, **P2** e **P4**, o processo de alfabetização e de letramento<sup>31</sup> tem sido o grande desafio na aprendizagem dos seus alunos.

---

<sup>31</sup> Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.19).

*[...] a dificuldade de aprendizagem que eu percebo mais é com a questão da leitura; no caso, são dois alunos ali que eu tenho que não leem ainda [pausa], mas, nesse sentido, eu percebo mais essa questão da linguagem do que da área da matemática. É bem complexo, porque um aluno que está bem no raciocínio lógico... ele deveria também ler, mas eu percebo mais na área da linguagem do que na área da matemática (P5).*

*[...] a maior questão, hoje em dia mesmo, nessa etapa, é dar sentido para esta questão do letramento, da leitura, que, na verdade é a porta para todas as outras aprendizagens dos outros campos, tanto pra ciências, como pra geografia... pra qualquer um deles tu vai ter que acabar num determinado momento se deparando com a necessidade de ler algo, de compreender, de interpretar algo. Por que eu vejo, assim, muita resistência deles na aula na hora de ler (P2).*

*[...] nesse ano, as dificuldades que eu estou tendo é em relação a alfabetização; são as maiores dificuldades um aluno que ainda não sabe ler, ainda não sabe escrever no 3º ano; e, no 3º ano, tu tem que dar conta ali do 1º e do 2º. Então ele chega no 3º e, para ele passar de ano, ele precisa ler e escrever; então, a maior dificuldade que eu estou tendo é com esses alunos que ainda não estão totalmente alfabetizados; não estão lendo ainda (P4).*

O processo de alfabetização e letramento, nesta etapa da escolaridade, passou a ser organizado em um ciclo de alfabetização<sup>32</sup>, que deverá acontecer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sem interrupção (reprovação do aluno), com o intuito de estender a todos os alunos as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens básicas da leitura e escrita, que indispensáveis para a continuidade dos estudos (BRASIL, 2010). Em vista disso, as habilidades e as competências que envolvem a alfabetização dos alunos estão organizadas de maneira progressiva nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização: no primeiro ano, essas habilidades devem ser introduzidas; no segundo ano, aprofundadas e, no terceiro ano, consolidadas (BRASIL, 2015), tendo como princípios a interdisciplinaridade, a continuidade e a participação e considerando o ritmo e o tempo de cada aluno. Sendo assim,

a proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progredam na aprendizagem. Ela também questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2010, p.22).

<sup>32</sup> O termo *ciclo de alfabetização* é adotado nos cadernos de formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2013).

Pode-se, portanto, inferir que a organização de um ciclo de alfabetização contribui para sanar as dificuldades apresentadas nas falas das professoras e também para que o aluno possa construir significados da aprendizagem: para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. Outro aspecto destacado é o da dificuldade que os alunos demonstram em dominar a tabuada, não como um problema de aprendizagem, segundo a professora **P3**, mas sim como um obstáculo a ser superado na aprendizagem das outras operações matemáticas.

*[...] assim, nesse grupo, no geral, foi uma contrapartida deles a questão da tabuada [...] e aí eles chegaram à conclusão que eles sabem fazer o processo da divisão e o processo da multiplicação, e a tabuada acabou sendo o vilão da história. Então, como a gente não tem o hábito de fazer com que eles decorem a tabuada, acabou que eles perceberam que tava “prejudicando” de uma certa forma as outras atividades [...] então a gente foi conversando “o que que a gente pode fazer então para não precisar ficar decorando, pra tabuada não ser uma coisa chata e que vocês consigam fazer a multiplicação e a divisão? Que a gente já viu que vocês sabem todo o processo”; então foi essa a dificuldade (**P3**).*

De acordo com Rego (2002), tendo como base os estudos de Vygotsky, é necessário trabalhar o raciocínio e o desenvolvimento lógico-matemático dos alunos, considerando a realidade vivenciada por eles, de modo que possam encontrar as significações matemáticas no seu próprio dia a dia, o que pode ser observado nos trechos das falas das professoras entrevistadas, na medida em que os próprios alunos sentiram a dificuldade e juntos propuseram uma forma de construir esse aprendizado da maneira deles. Para Vygotsky (2013):

o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar (p.94- 95).

Outro aspecto destacado pelas professoras entrevistadas, não diz respeito a uma dificuldade de aprendizagem dos alunos, propriamente dita, por se tratar de questões comportamentais; trata-se de uma dificuldade que as professoras **P6**, **P4** e **P2** encontram no cotidiano da sala de aula e que acaba interferindo no processo de aprendizagem dos alunos e também na sua docência.

*[...] a dificuldade que eu, pra mim, que é mais difícil lidar é a parte do comportamento, comportamental; essa... é complicado; é eu ter que aceitar se o aluno responde, quando o aluno enfrenta; essas outras dificuldades em relação à aprendizagem, isso a gente se esforça para tentar fazer o aluno melhorar; a gente dá um jeito, mas, nessa outra dificuldade, mais comportamental, eu acho complicado lidar (P6).*

*[...] agora, com essa questão do bullying, então as crianças acham uma forma de xingar os colegas com palavras e aí a gente faz toda uma reflexão, que todos nós somos iguais dentro das características de cada um, a gente não tem o direito de ficar julgando o colega (P4).*

*Também é muito difícil escutar o outro; todos querem falar ao mesmo tempo, então... tá difícil o andamento muitas vezes, na sala de aula, por causa dessas questões de conseguir ouvir o outro. “ai, eu quero falar”, mas todos falam, falam, mas poucos escutam (P2).*

As situações retratadas nas falas das professoras apontam para o empobrecimento das relações vinculares e para a falta de limites de alguns de seus alunos, problemática esta cada vez mais frequente nas salas de aulas. Chamat (2008) aponta que a disciplina é o elemento direcionador e organizador do pensamento da criança; desse modo, torna-se indispensável para a aprendizagem, assim como também “a ausência de vinculação entre o “ser que ensina” e o “ser que aprende” constitui-se no elemento mais comprometedor da vinculação com o “conhecimento” (p.83). Diante desse desafio, o professor busca desesperadamente conter esse comportamento na criança, na medida em que “a criança sem limites, por contratransferência, faz os profissionais ligados a ela sentirem exatamente o que ela está sentindo: confusão, ansiedade, medo de fracassar e temor” (p.86); contudo, para a autora, o professor não terá êxito, diante dessa problemática, sem não puder contar com a ajuda dos pais.

Sintetizando o que se tentou expressar até este ponto, entende-se que a aprendizagem dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem a brincadeira como principal elemento no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; o brincar é utilizado como modo de despertar o desejo de aprender nos alunos. Para Fortuna (2000), o uso do lúdico oportuniza a aprendizagem com prazer, tendo em vista o que caracteriza o jogo: sua espontaneidade, sua improdutividade, sua transição entre a realidade externa e interna, a interação, o simbolismo, o desafio e a instigação, o mistério e a surpresa. Para tanto,

uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. [...] Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer (FORTUNA, 2000, p.9).

Sendo assim, o professor, ao propor uma aprendizagem lúdica, atenderá não só as necessidades das crianças, ao considerar as características dos alunos dessa etapa do ensino, como também oportunizará o desenvolvimento da imaginação e do comportamento regrado, essenciais para que a aprendizagem se consolide.

### **3.5.3 CATEGORIA 3: O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.**

Ao analisar a multiplicidade de significantes do *corpus*, ou seja, aquilo que foi dito pelas professoras entrevistadas, buscou-se compreender os sentidos atribuídos por elas no que diz respeito a como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Os achados da pesquisa, referentes a essa problemática, deram origem a esta terceira categoria, na qual foi possível inferir que esse enfrentamento está relacionado a como o professor se sente a sua prática reflexiva, às alternativas pedagógicas de que dispõe, à rede de apoio que o auxilia e também aos desafios da sua prática cotidiana. Essas temáticas, que serão tratadas ao longo desta categoria, estão organizadas em cinco subcategorias.

Subcategoria 1: *Subjetividade docente: como o professor se sente diante dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos.*

Pensar em como o professor se sente ante os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, considerando as subjetividades produzidas por ele, é reconhecer que a docência está intensamente relacionada à constituição das relações afetivas, sejam elas estabelecidas entre o professor, o aluno, as outras pessoas envolvidas neste processo e o contexto em que está situada a prática educativa. Seguindo Santos (2010),

[...] a ação educativa está intrinsecamente imbricada, no conjunto de recursos subjetivos, presentes na constituição histórica, como motivações, capacidades, representações, valores, crenças, expectativas, anseios e projetos, oriundos dos sentidos subjetivos constitutivos das experiências individuais e sociais vivenciadas pelos sujeitos. Por consequência, entende-se que o professor é concebido como ser reflexivo, ativo e participativo diante do mundo, confrontando e sendo confrontado

nas relações que estabelece, em nome das escolhas que faz e das ações que realiza no mundo (p.67).

Diante disso, as professoras entrevistadas, ao relatarem como se sentem diante de um aluno que não consegue aprender, ou então, diante de um aluno com deficiência, por exemplo, revelam uma gama diversificada de sentimentos que envolvem o desafio e a frustração. Observam-se esses sentimentos nas falas das professoras **P2, P3, P4, P5, P1 e P6**:

*Desafiada a achar uma saída ou a encontrar uma outra possibilidade pra ele. Tentar entender por que ele não tá conseguindo (P2).*

*Eu me sinto... instigada, sempre a tentar conseguir, buscando diferentes formas [...] eu me sinto instigada, assim, sempre a buscar meios para que essa criança aprenda. Seja buscando, ajudando a família, os profissionais que estão envolvidos com ela, enfim [...] Nos casos de inclusão, acho que é a mesma coisa, porque é sempre uma vitória tu enxergar uma coisa diferente (P3).*

*Pra mim... eu acho motivador um aluno que não consegue aprender... Todos conseguem aprender; me motiva a achar uma forma dele aprender (P4).*

*É um desafio, às vezes acontecem as frustrações também [...] Mas eu consigo lidar numa boa com isso, porque eu sempre tenho em mente que eu fiz tudo enquanto professora, durante todo esse processo, para que ele aprendesse; a minha parte eu fiz, e faço às vezes o questionamento: “onde foi que eu falhei? Onde eu tenho que mudar”, mas eu faço isso durante todo o processo; eu não espero dezembro para fazer isso (P5).*

*[...] eu me questiono bastante... o porquê [pausa] Para mim também entender, que tem até um certo ponto que eu posso ir, que tem coisas que são além de mim e que não há como eu intervir. Mas, às vezes, eu me angustio um pouco com isso; eu estou sempre me perguntando: “o que mais eu posso fazer? Será que foi válido? Tá sendo válido?” (P1).*

*É frustrante... [pausa] porque tu sempre, claro, como professor tu sempre espera que teu aluno vai ter êxito, que ele vai aprender, que ele vai se desenvolver, só que é complicado. Claro que uma criança não é que nem a outra [...] tu começa a se angustiar como professora, o que tu pode fazer que tu não tá atingindo o aluno?, tu começa a ficar frustrado. Começo a procurar várias outras formas que tu possa atingir aquele aluno, conversar com outros professores para eles ter dar uma sugestão, porque o que tu fez até o momento não está muito certo, então tu fica... tu não fica contente. Tem vários momentos que eu penso: “Nossa, será que eu não fiz nada por ele?”. [...] Claro, muitas vezes saía daqui chorando. No início, assim, que eu tinha os três cegos na sala de aula, mais um aluno com problemas de comportamento, que “Meu Jesus, o que eu tô fazendo aqui?” [risos] “aqui não é o meu lugar”. [...] eu tinha o meu filho pequeno e não tinha onde deixar, daí eu chegava meio ansiosa em casa, meio nervosa, e agora? Eu tenho que achar uma forma do negócio dar certo! (P6).*

É no cotidiano, no enfrentamento real da situação, que o professor vai perceber, talvez não conscientemente, quais as emoções que são desencadeadas diante daquilo que está vivenciando e sua reação estará atrelada ao sentido produzido por ele naquele momento. Isso faz com que se pense nas emoções como processos que expressam a maneira se ser dos professores diante daquilo que sentem, fazendo com que haja uma estreita relação entre o modo que agem como docentes e também como sujeitos. Para Gonzáles Rey (2004):

a emoção é, portanto, um aspecto constitutivo essencial da subjetividade humana a qual tem, entre suas funções, a significação, mas não se reduz a ela em sua importância para a constituição subjetiva da personalidade. [...] As emoções, no organismo humano, constituem-se em um ponto de interseção entre o funcionamento psicofisiológico, subjetivo e social [...] (p.84).

O professor carrega consigo toda uma bagagem, que envolve emoções, vontades, juízos de valores, vivências..., que servirão de referência na constituição da sua docência, em especial, na educação de alunos com alguma deficiência. São as múltiplas experiências do professor que vão compondo uma teia de significados atribuídos por ele e que orientarão seu modo de ser, de agir, de relacionar-se com os outros, com o mundo e consigo mesmo. De acordo com Coelho (2012):

[...] ao mesmo tempo em que os sentidos subjetivos sobre as suas vivências nos contextos de educação inclusiva estão relacionados a um *dessubjetivante* amor por todos, que apaga o sujeito frente às atividades escolares, por outro lado esse mesmo sujeito atua no sentido de enfrentar os desafios e procurar soluções. Nem bandido, nem herói, mas professor como sujeito complexo de seu processo de ensinar e aprender (p.126).

É esse sujeito professor que enfrentará, no cotidiano da sala de aula, a realidade de um aluno que não está aprendendo, ou mesmo de um aluno com deficiência. Ele se sentirá desafiado, ao mesmo tempo, frustrado, visto que considerará difícil tal situação, tendo em vista que, ao se deparar com uma realidade até então desconhecida, não se sentirá seguro para realizar seu trabalho. Um exemplo disso é uma experiência vivenciada pela professora **P6**, em que ela relata: “*quando eu entrei (na escola), eu achei muito complicado porque... [pausa] o que eu ia fazer com esse aluno cego em sala de aula? Porque, para mim, ele tinha que ver o que eu tava escrevendo*”. Esse relato da professora **P6** demonstra o quanto fragilizado o professor se sente diante de uma situação para a qual não se sente preparado. Também é possível perceber esse sentimento em outro fragmento de seu relato e na fala da professora **P1**:

[...] não tem uma receita assim... pronta, mesmo nesses cursos que a gente vai, oferecidos pela Secretaria de Educação, até na Feevale que eu fiz. Eles não dão... claro que foi falado de inclusão, da importância de aceitar esses alunos, a importância de reconhecer que eles são capazes de aprender... tá, isso daí todo mundo sabe, mas e agora? Como tu vai lidar com eles? Ali, no dia a dia, para fazer eles crescerem? Daí tu vai tentando, vai tentando de um jeito, vai tentando de outro (**P6**)

[...] cada ano eu tenho um aluno com baixa visão, eu tenho um aluno surdo, e aí cada um... eu vou ter que me especializar? Cada uma dessas?... A gente vai lendo, a gente vai buscando, mas, assim, eu sou a professora da turma, então o que a gente... tem que estar muito disposto (**P1**).

Para além de como se sentem, as falas das professoras revelam o que pensam em relação à inclusão desses alunos no ensino regular, apontando a necessidade de ampliar seus conhecimentos, por meio da formação continuada, visto que sua formação inicial não deu conta de prepará-las para lidar com essa realidade. As professoras entendem que não basta buscar somente conhecimentos teóricos, pois estes estão ao alcance delas por meio de leituras e cursos, ou então se contentar com discursos ideológicos, pois, na prática, esses conhecimentos e discursos não são coerentes na medida em que elas não têm o entendimento daquilo que estão enfrentando, um conhecimento mais especializado que dará suporte para tal enfrentamento, seja dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos, seja do aluno com deficiência.

Sendo assim, é preciso ir além; é o professor compreender que não há receitas prontas; é se desafiar a enfrentar as incertezas e a desconstruir práticas até então conhecidas para se arriscar em novas formas, novas tentativas, ultrapassando a ideia de homogeneidade, para então compreender as particularidades de cada sujeito. Para Marques (2006), “enfrentar os velhos problemas com as velhas estratégias significa não sair do lugar, representa olhar o velho cenário com os mesmos óculos, significa trilhar um caminho conhecido com os mesmos sapatos” (p.207). Sair desse lugar “de conforto”, para então encarar o novo, requer do professor uma postura reflexiva que lhe oportunize rever suas certezas, ressignificar a sua prática e ainda pensar no modo como isso impacta sua vida pessoal e também profissional, buscando diferentes meios que o auxiliem a constituir esse novo olhar.

*Subcategoria 2: **Prática reflexiva do professor:** a tomada de consciência diante dos diferentes processos de aprendizagem.*

Questões como “O que mais eu posso fazer? Por que não está aprendendo?” (**P1**), ou “Nossa, será que eu não fiz nada por ele?” (**P6**), entre tantas outras encontradas nas falas das professoras entrevistadas, são questionamentos que acompanham suas práticas e que demonstram não só a preocupação que elas têm em relação à aprendizagem de seus alunos ou então sobre a didática de ensino, mas também traduzem a postura de um professor reflexivo, “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e suas práticas” (MIRANDA, 2012, p.132). Nesse sentido, nas falas da professora **P2** e da professora **P6**, é possível perceber a reflexão sobre a sua docência, ao resgatar memórias e situações do cotidiano que as levaram a ter essa tomada de consciência.

*Hoje em dia, quando eu vejo que quando eu comecei, lá em 1998, eu fazia um planejamento só para turma toda e todos tinham que fazer aquela mesma proposta. Eu vejo que não funciona assim, e daqui a pouco naquela época já não funcionava, mas a gente é novo, tava começando; tu aprende assim, vai fazendo [...] E, no decorrer desse processo, desse tempo todo, eu percebo que muita coisa mudou, de lá pra cá, em termos de organização, de currículo e da postura do professor em sala de aula [...] (P2).*

*Eu fiz o magistério há muitos anos atrás; há, sei lá, 30 anos atrás, 28 anos atrás; então eu não aprendi nada para trabalhar com alunos com necessidades especiais, com alguma dificuldade, foi nos passado que era para passar determinado conteúdo; quem aprendeu passa, quem não aprendeu roda [...] (P6).*

Com base nas experiências, as professoras buscam examinar sua prática atual, identificando os aspectos positivos, mas também seus problemas, formulando possíveis hipóteses, questionando seus valores, suas crenças, seus saberes e, assim, percebem a necessidade de adequar sua prática com base nas reflexões que realizam e nas mudanças que ocorreram no ensino ao longo do tempo. É interessante perceber a reflexão como um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor, constituindo um processo de reflexão na ação e sobre a ação (ZEICHNER, 1993). Pensar é dar início a uma mudança que só é possível por intermédio do processo reflexivo, em que o professor pensa sobre sua ação e enxerga aspectos significativos, os quais, talvez, num processo contrário, em que sua ação fosse rotineira ou mecanizada, não viriam à tona, e sua prática permaneceria do modo como sempre foi.

Dentre as reflexões mais recorrentes nos discursos das professoras entrevistadas, o tema da inclusão escolar tem destaque ao desencadear muitas inquietações, o que é possível perceber na fala das professoras **P1**, **P2** e **P3**:

*[...] a gente tem diferentes inclusões, eu acho também que a escola não precisa aceitar tudo; acho que a gente tem que ter uma entrevista, de saber também... Olha, nós temos condições físicas, de estrutura, de tudo, para atender? E para que de fato isso aconteça. Acho que, também, a gente precisa pensar sobre isso. Por que, às vezes, vem a família, e ela diz “ah, mas ele é muito tranquilo”, mas... o que mais? Como vai ser essa adaptação? Como vai ser... o que vocês esperam? Porque depois que a gente matricula, a gente tem que dar conta na sala de aula (P1).*

*[...] esse meu aluno que tem Síndrome de Down tem uma Fonoaudióloga, porque essa questão da oralidade muitas vezes atrapalha ainda a questão da alfabetização; então, eu sozinha na sala de aula não consigo dar conta de toda essa demanda, até porque eu sou Pedagoga, tenho uma pós em Arte-Educação, há pouco ainda; eu não sou Psicóloga, nem Psicopedagoga, não sou Fonoaudióloga [...] (P2).*

*[...] quando tu tem (aluno com deficiência) na sala de aula, tu vê quão frágil tu é enquanto profissional, o quanto tu tem que buscar... para dar conta. [...] a gente não está pronto, a gente não sabe... “ai, eu já trabalhei com autista, já trabalhei com Síndrome de Down”; cada criança tem um grau daquela [pausa]..., enfim, da doença, da especialidade; ela tem a Síndrome de Down, que é diferente da outra que tu já teve e é diferente do outro autista; ela é única; ela tem as características pessoais dela, a personalidade dela, e eu me pergunto: “Com todo esse conjunto?” E tu tem que aprender, tem que reaprender[...] (P3).*

Para Tardif e Lessard (2007), os professores, na maior parte das vezes, realizam uma reflexão pessoal que se baseia nas preocupações práticas vinculadas a problemas concretos que ele necessita solucionar no cotidiano. Essas inquietações, contidas nas falas das professoras, estão relacionadas a uma necessidade de “dar conta” de tudo aquilo que envolve a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino; elas mostram preocupações referentes à estrutura física da escola e às próprias condições de trabalho e formação, o que as levam a se questionar sobre o lugar que ocupam nesse contexto e a reais possibilidades de uma proposta inclusiva. Esse debate sobre as questões que tratam da educação inclusiva são bastante importantes, pois, segundo Jesus (2006),

[...] ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (p.97).

Sendo assim, é importante que o professor compreenda sua própria prática e pense sobre ela, a fim de que contribua para a proposta inclusiva, deixando para trás os medos e as inseguranças que o acompanham no enfrentamento da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. São essas mesmas inquietações que fazem com que o professor reflita sobre sua prática, problematizando-a e, até mesmo, antecipando possíveis implicações na sua docência e também na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as professoras entrevistadas apresentaram diferentes pontos de vista em relação à existência ou não de implicações dos diferentes processos de aprendizagem na docência e na aprendizagem dos alunos, o que é possível perceber na fala das professoras **P1, P2, P4 e P6**:

*Eu acredito que não. Mas a forma como eu vou conduzir (a aula), em alguns momentos, sim.[...] Essa troca entre eles (alunos), é incrível. [...] Até, assim, de colaborar, de respeitar que tem as diferenças, que tem o espaço do outro... Acredito que é o primeiro passo para um mundo menos desigual (P1).*

*Sim. [...] Pensando, primeiramente, no planejamento. Porque eu sou responsável pela aprendizagem de todos, de todas as crianças, e, se eu me responsabilizo por isso, eu tenho o dever de pensar em como fazer para que cada uma, dentro do seu processo, do seu tempo, consiga aprender aquilo que eu me propus a ensinar. [...] (para os alunos) Sim, porque eles têm que se doar, tanto quanto eu, para receber e acolher muito bem esse colega (P2).*

*Eu acho que o que muda, assim... deixa a gente mais humano, eu acho. Acho que faz a gente se colocar no lugar do outro; não só a mim, os alunos também. [...] O impacto que tem; de repente, eles (os alunos) terem algum preconceito com pessoas diferentes deles [...], aquela coisa de achar que um deficiente não pode trabalhar, não pode estudar, não pode estar com a gente na mesma sala [...] daí eles falam: “ah, como é que tu é burro” ou daqui a pouco: “como é que tu não entende”; não conseguem entender a dificuldade de cada um (P4).*

*Não... o único impacto é que eu tenho que ir atrás; eu sei que eu tenho que buscar algo que eu sei que para eles serem felizes também em sala de aula. Assim... que eu me sinto frustrada? Alguma coisa? Não; é normal. [...] Eu acho que não, porque eles (os alunos) se aceitam melhor do que; eu acho que os adultos aceitam eles (alunos com deficiência) [...] eles próprios vão se ajudando, se chamando a atenção, se organizando; não é, assim, um problema (P6).*

Essas diferentes perspectivas, demonstradas nas falas das professoras, evidenciam que, no que diz respeito a impactos negativos, não há implicações significativas nos diferentes processos de aprendizagem, na docência e na escolarização dos alunos. Isso acontece porque essas implicações se referem a questões de ordem prática, tais como planejamento e metodologia de ensino, ou estão relacionadas ao comportamento intolerante de alguns alunos, que, por sua vez, são compreendidas por elas como tranquilas de serem resolvidas. O que chama a atenção é a percepção que as professoras têm de que as implicações existentes são de caráter pessoal, ou seja, que os diferentes processos de aprendizagem dos alunos e a inclusão de alunos com deficiência contribuem positivamente tanto para a prática do professor quanto para os alunos, como sujeitos, tendo em vista que os ensinam a perceber e a respeitar as diferenças. Para Marques (2006), “a inclusão consiste em uma significativa mudança na postura do professor e propõe a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos” (p.206). E é essa percepção, esse olhar para as individualidades de cada sujeito, que faz com que o professor reflita sobre a aprendizagem de cada aluno, questionando-se em relação aos diferentes processos e também sobre a sua prática, o que é possível perceber nas falas da professora **P1**, **P2**, **P3** e **P5**:

*Mas daí eu penso assim: será que tem alguma questão que não está conseguindo fazer com que ele avance? Daí tem que analisar. [...] Mas é um acompanhamento, porque, daqui a pouco, pode ter alguma questão de aprendizagem por trás. [...] Mas alguns a gente se questiona assim: será que tem uma questão a mais, de aprendizagem? [...] Daí, às vezes, eu penso a aprendizagem que tem por trás disso, o que tá acontecendo aí? (P1).*

*E a gente, enquanto professor, tem que ter essa sensibilidade pra poder olhar e pensar como eu vou alavancar esse conhecimento deles. [...] Porque é meu dever, porque eu estou aqui para trabalhar; eu tenho que fazer isso. Não porque é só meu dever, mas porque eu acredito nisso também. Se for para fazer “meia boca”, então eu vou fazer qualquer outra coisa que não exija tanto assim (P2).*

*[...] eu não posso ter uma sistemática igual para 27 alunos dentro da minha sala, porque daí eu estaria prejudicando aqueles que aprendem de uma forma diferente. Eu não estou numa linha de produção dentro da sala de aula, e, por eu não estar numa produção, eu tenho que favorecer a cada um, da forma que ele aprende [...] (P3).*

*E eu sempre, quando entro em sala de aula, eu tento dar o melhor de mim para os alunos; eu sempre penso: “O que será que um pai, o que eu como uma mãe, se fosse mãe, o que eu queria para um filho meu?... Eu queria um professor por inteiro, ou um professor fazendo qualquer trabalho?” (P5).*

Na fala das professoras, é perceptível o compromisso profissional que elas têm em relação à aprendizagem de seus alunos, na medida em que se questionam e refletem sobre os possíveis fatores que interferem nesse processo. Nesse sentido, de acordo com Ambrosetti (2012), o professor compreende que “é sua função garantir essa aprendizagem, e a dificuldade de uma criança para aprender é percebida como um desafio à sua competência docente, o que o leva a buscar “todos os meios possíveis” para ensinar” (p. 78). Sendo assim, ele assume o compromisso de identificar as possíveis rupturas e agir para que estas sejam sanadas. Para Ambrosetti (2012), é justamente essa “regulagem”, presente na prática do professor, ou seja, a flexibilidade para modificar seu trabalho toda a vez que entende que o que está fazendo não está atingindo os resultados que deseja, ou que existe uma chance para o novo, que lhe permite agir de acordo com a demanda de seus alunos em sala de aula e também pela reflexão acerca da própria prática.

Subcategoria 3: ***Alternativas pedagógicas: diferentes estratégias do fazer docente.***

Diante da subjetividade docente e das reflexões emergentes diante os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, o professor busca diversas alternativas pedagógicas que viabilizem o enfrentamento de tal problemática, o que foi possível perceber a partir da fala das professoras entrevistadas. Neste estudo, identificou-se que as alternativas pedagógicas que o professor dispõe para lidar com as dificuldades de aprendizagem estão

relacionadas ao planejamento das atividades realizadas com os alunos, ao acompanhamento dos diferentes processos de aprendizagem, à intervenção pedagógica e também ao processo de avaliação. Essas temáticas serão tratadas ao longo desta subcategoria.

Para tanto, uma das estratégias de que os professores dispõem, ao organizar suas aulas, é a de buscar, sempre que possível, identificar os interesses dos alunos a fim de que consiga relacioná-los com o conteúdo que será desenvolvido. Assim, terá a possibilidade de conhecer o que os alunos já sabem e o que eles querem aprender e procurará despertar a curiosidade dos alunos, tornando o processo de aprendizagem algo mais significativo, pois “a aprendizagem é um processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a informação oferecida por este, segundo suas necessidades e interesses” (RUBISTEIN, 1999, p. 23). Essa estratégia, que se refere ao planejamento das atividades propostas pelo professor, pode ser observada na fala da professora **PI**:

*No início do ano, a gente começa a investigar com as crianças, quais são os interesses deles. Às vezes, nas brincadeiras, tu vai questionando, tu vai perguntando; às vezes, eu faço algum tema que envolve as famílias, e eu vou investigando os interesses. E junto com a turma a gente define, por exemplo, um tema. A gente definiu agora. Um dos temas que a gente tá trabalhando é sobre alimentos. E eu questiono muito eles, o que eles já sabem sobre os alimentos? O que eles têm vontade de descobrir? E vou anotando tudo no quadro, e a gente vai pontuando as coisas, e a gente monta o nosso projeto de pesquisa (**PI**).*

Sendo assim, a professora **PI**, ao planejar suas aulas, sempre procura iniciar com algo bem prático, do cotidiano dos alunos, e, a partir do que os alunos trazem, a turma vai pesquisando, caracterizando um planejamento baseado na metodologia de projetos, cuja fundamentação teórica se volta para a aprendizagem construtivista<sup>33</sup>. Neste contexto, a construção da aprendizagem é conjunta e social; dá valor às experiências dos alunos e a construção coletiva do conhecimento, e “o professor assume-se como facilitador, como alguém que está consciente das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas aptidões” (WOODS, 1995, p.129). Isso exige do professor certas habilidades, tais como: a adaptação, a flexibilidade e a experimentação, além da autonomia para organizar e ajustar as escolhas das diferentes formas pedagógicas e culturais de conhecimento e o domínio dos processos educacionais (WOODS, 1995). Essas habilidades

<sup>33</sup> A aprendizagem construtivista tem sua origem no século XX, a partir das experiências de Jean Piaget, e entende que o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano e com as próprias relações sociais (BECKER, 1992); portanto, o conhecimento é resultante da ação e “não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1)”.

vão ao encontro de outro aspecto, apontado nas falas da professora **P3**, da professora **P6** e da professora **P1**, em relação ao caráter dinâmico do planejamento das atividades. O professor procura organizar momentos distintos e também atividades diferenciadas, tendo em vista os imprevistos do cotidiano, as necessidades dos alunos e os diferentes processos em que os alunos se encontram.

*[...] me reorganizo; bom, eu tinha planejado isso, mas não vai ser possível; eu tenho outras coisas... Professor tem que ter muito disso, muita carta na manga, porque a gente nunca sabe... daqui a pouco tu pode tá contando algo novo e acontece alguma coisa que implica ali, então tu não pode fazer isso; então tu tem que ter uma carta na manga pra ti realmente conseguir fazer a aula funcionar (P3).*

*[...] é uma constante renovação em sala de aula; vários métodos, várias técnicas que tu tinha, no caso, que tu utilizava com a turma do ano passado, posso não usar com a turma desse ano, porque os alunos são outros; a turma é outra (P6).*

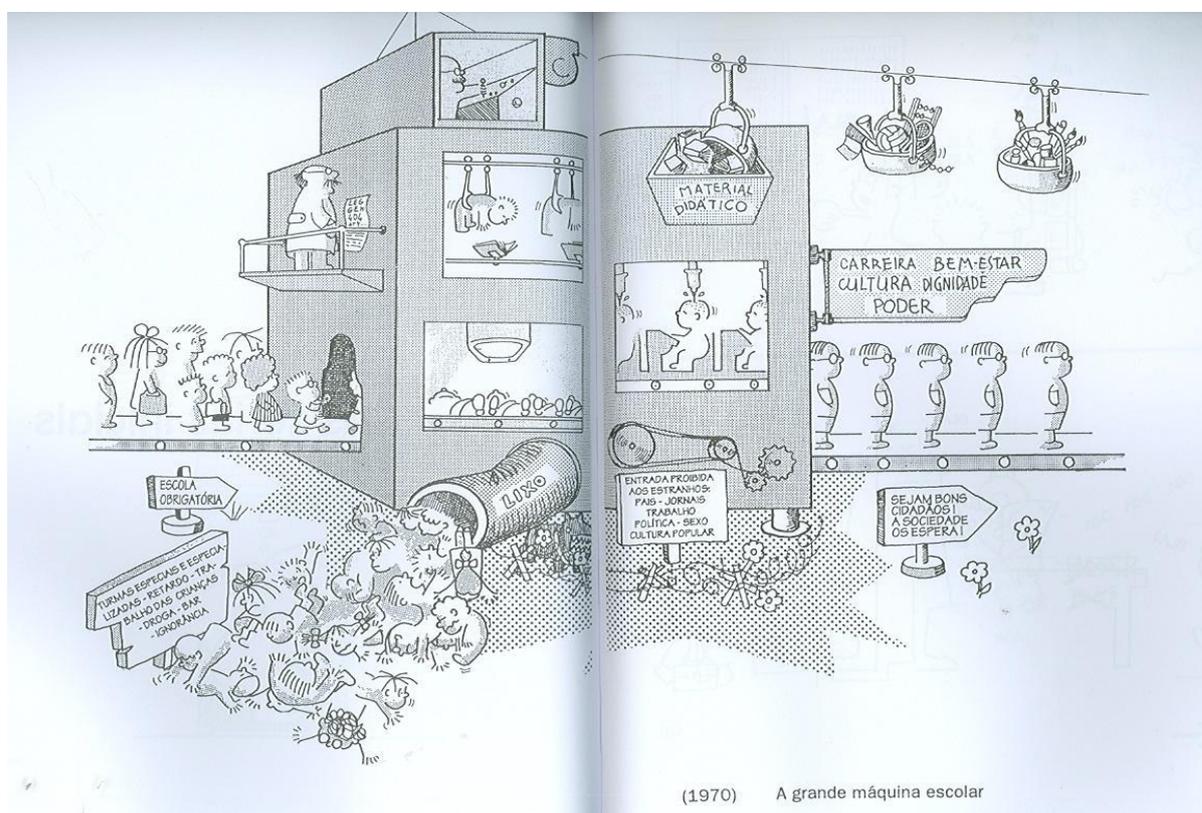
*[...] tem que estar sempre remanejando a aula, brinca um pouco, joga, vai na pracinha, faz uma atividade (P1).*

Na fala das professoras, é possível identificar que as atividades que anteriormente haviam sido planejadas são adaptadas e transformadas de acordo com as situações concretas do trabalho cotidiano da sala de aula. De acordo com Tardif e Lessard (2007), o planejamento está sujeito à imprevisibilidade produzida em sala de aula, ou seja, “os acontecimentos, ao longo de uma aula qualquer, podem surgir de forma imprevista, desviada, inesperada, surpreendente” (p. 233), fazendo com que os professores modelem e adaptem as atividades de acordo com a necessidade dos seus alunos naquele momento, da situação pedagógica vivenciada e, ainda, conforme as suas experiências, suas preferências e seus valores pessoais, que caracterizam o seu trabalho como docente. Para Tardif e Lessard (2007),

*[...] por mais minucioso que seja o planejamento, os professores precisam necessariamente, alterá-lo ao longo do ano, das etapas e dos dias, porque as coisas raramente acontecem como previstas. No fim das contas, o planejamento não passa de um plano, um mapa geográfico do ensino; portanto, é normal que, em contato com o território real do trabalho, esse mapa seja modificado, especificado, adaptado (p.214).*

Desse modo, a improvisação, a renovação e o remanejamento das atividades, contidos nas falas das professoras entrevistadas, indica o quão dinâmico e criativo deve ser o trabalho do professor para dar conta de tantas demandas diferentes; isso faz do planejamento uma ferramenta importante para a organização e o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Contudo, essa dinamicidade do planejamento só é possível por

meio de uma proposta de ensino flexível e adaptativa, assim como o próprio plano de aula, que não pode ter uma proposta padronizada e regrada, tal como a proposta de ensino tradicional<sup>34</sup>, conforme afirmou a professora **PI**, por ser um “ensino dentro de caixinhas”. Essa representação de um ensino dentro de caixinhas, a qual se refere à professora, expressa a fragmentação do ensino tradicional e seu o enquadramento, que também pode ser representado pela Figura 5, na qual é possível compreender que os alunos estão sujeitos à “grande máquina escolar”; nela uma série de procedimentos, responsáveis por formatar os alunos que se encaixam em um padrão são realizados, com o intuito de atender às expectativas da sociedade e de excluir aqueles que não se enquadram em tais exigências.



**Figura 5 – A grande máquina escolar**

Fonte: TONUCCI, 2003, p.100-101

<sup>34</sup> De acordo com Savani (1991), o ensino tradicional tem sua origem na filosofia da essência de Rousseau, cuja pedagogia tinha como base a igualdade essencial entre os homens, e “se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (p.55).

Para a professora **P1**, numa proposta de ensino tradicional, vivenciada por ela ao longo da sua experiência na docência, tal como na representação de caixinhas e também pela figura de Tonucci (2003), não havia flexibilidade para que, por exemplo, aquela criança que precisava de uma atenção a mais, que precisava, às vezes, de um tempinho a mais pudesse construir a sua aprendizagem. Nesse sentido, a professora **P3** afirma que, mesmo que os objetivos para a turma toda sejam os mesmos, o professor tem que achar diferentes meios pra conseguir alcançar as diferentes etapas em que cada aluno está. Essas situações colocadas nas falas das professoras vão ao encontro do que apontam Tardif e Lessard (2007):

a transformação dos programas e a necessidade de improvisar dependem também do fato de que quem aprende são os indivíduos e não a coletividade. É por isso que os professores precisam diversificar os programas e individualizá-los de acordo com os alunos com quem trabalham (p.222).

Assim, faz-se indispensável ao professor, no intuito de oportunizar o processo de aprendizagem dos seus alunos, buscar estratégias para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças em suas singularidades, de forma a identificar qual o percurso percorrido pelo aluno na construção de seus conhecimentos, visando a uma intervenção pedagógica segura, eficaz e desafiadora às novas descobertas. Para que isso ocorra, cabe ao professor fazer o acompanhamento desses diferentes processos de aprendizagem dos alunos, representado nas falas da professora **P4** e da professora **P2**:

*[...] um dia mais com um; um dia mais com o outro. A gente percebe que uns precisam de coisas diferentes, de atenção diferente, de auxílio; então eu vejo assim no dia a dia, avaliando eles no dia a dia (P4).*

*[...] eu procuro, a cada dia, a cada proposta de aprendizagem diferenciada, ou, então, dentro do... pensando nos conteúdos, propor: vamos fazer, de repente, um jogo hoje aqui, pra desenvolver tal conteúdo, daí eu vejo como um todo, a turma responde, cada um, então eu vou... hoje eu vou sentar mais perto... do “fulaninho”, “siclaninho” e “beltraninho”, pra poder acompanhar melhor [...] (P2).*

Tendo em vista os dados empíricos desta pesquisa, é possível inferir que o professor vai percebendo o processo de aprendizagem dos seus alunos no cotidiano da sala de aula, seja por meio dos questionamentos que faz e das atividades mais individualizadas que são propostas, entre tantos outros momentos em que diariamente percebe que o aluno está aprendendo, seja por meio da sua intervenção e também por meio da observação e da avaliação de seus alunos. Nesse sentido, ao considerar que:

a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações fatuais, o professor enfrenta o grande desafio de organizar as atividades de ensino capazes de

desencadear, reforçar e acompanhar esse processo, colaborando com ele. É um desafio que o leva a escolher determinados métodos, atividades, técnicas e recursos didáticos, assim como a encontrar dispositivos que o ajudem a julgar o grau de eficácia de sua ação docente. Tomar consciência da eficácia de seu ensino e poder constantemente reorganizá-lo tendo em vista a otimização da aprendizagem de seus alunos é, sem dúvida, uma enorme responsabilidade do professor (ANDRÉ; DARSIE, 2012, p.27-28).

O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos pelo professor é como uma bússola que vai orientar o caminho que deve ser seguido, avaliando os possíveis percursos que o trabalho docente pode tomar. Para além disso, esse acompanhamento também vai oportunizar ao professor, conhecer melhor as características e necessidades individuais de cada aluno, tornando possível, desse modo, a compreensão de que há diferentes processos de aprendizagem entre seus alunos, o que pode ser percebido nas falas da professora **P2**, da professora **P3** e da professora **P4**:

*[...] os alunos, a grande maioria, consegue... não tudo igual, mas conseguem andar juntos (P2).*

*Assim eu vejo com todos; eles não conseguem ser homogêneos; assim... todo mundo aprendeu isso, todo mundo conseguiu. Claro, conseguem, mas dentro das suas possibilidades (P3).*

*[...] nesse processo que a gente vai trabalhando no dia a dia, mas há aqueles alunos que têm as suas dificuldades, e há aqueles alunos que aprendem de formas diferentes, até porque nenhum de nós aprende igual (P4).*

O que se percebe na fala das professoras é que não há uma uniformidade no que se refere aos processos de aprendizagem dos alunos, ou então uma padronização que estabeleça que todos os alunos necessitam aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo e da mesma maneira (TARDIF; LESSARD, 2007). Essa maneira própria de cada aluno aprender está relacionada a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, a um modo pessoal para aproximar-se do conhecimento e para acomodar o seu saber, constituído desde o nascimento e nas relações entre o sujeito e seus ensinantes. Para Fernández (2001), cada sujeito tem uma “modalidade singular de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas não obriga todas as pessoas que o falam a dizerem, nem a pensarem, as mesmas coisas” (p.80). Dessa maneira, segundo Kupfer (1999), um aluno, na relação com o seu ensinante, no caso, o professor, ao mesmo tempo em que constrói um estilo cognitivo próprio, é constituído por ele. Sendo assim:

um estilo cognitivo passa a ser a peculiar relação do sujeito com um particular objeto, o conhecimento. Tal relação trará as marcas de seu estilo como sujeito na relação com o Outro. Tal estilo se construirá nos sucessivos encontros com os

objetos do conhecimento, moldando os próprios objetos e determinando, no mesmo processo, os padrões de relação com os encarregados de apresentar esses objetos, ou seja, seus mestres (p. 75).

Diante dessas relações que se estabelecem e dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos que o professor estrutura o planejamento das aulas e das suas intervenções pedagógicas, de acordo com o modo como seus alunos reagem quando as tarefas são propostas. Assim, o professor pode perceber que, para além do modo como cada aluno aprende, há também um outro aspecto destacado por grande parte das professoras: o tempo da aprendizagem de cada um, expresso na fala da professora **P3**:

*[...] tem aquela criança, tu pergunta, pergunta, explica, explica de outra forma, e ela ainda fica na dúvida; ela precisa de um tempo maior pra assimilar aquilo que ela tá conhecendo, aquilo novo; daí, daqui a pouco, dá aquele click “ah, é assim!” (P3).*

Em uma perspectiva psicopedagógica, pode-se analisar que o tempo ao qual a professora se refere, diz respeito ao próprio processo de aprendizagem de cada indivíduo; ele acontece em “tempos” diferentes, tendo em vista a relação que o sujeito estabeleceu com o objeto de conhecimento, o equilíbrio da modalidade de aprendizagem e as próprias características de cada aluno como sujeito, além de tantos outros fatores intervenientes nesse processo que o tornam singular a cada um. De acordo Rubinstein (1999):

para construir um saber, é necessário um tempo de ver, um tempo de compreender e um tempo de concluir, nada tem a ver com o tempo cronológico. [...] O tempo cronológico não dá conta desse processo. A pressão do tempo cronológico interfere nesse vínculo com o conhecimento; quando tudo é muito rápido, não há tempo para a entrada da mediação de um outro que mostre, além do saber, o prazer que o conhecimento lhe despertou (p.152).

Desse modo, pode-se inferir que o tempo da aprendizagem e o tempo cronológico não andam em um mesmo ritmo, fazendo com que, em muitos momentos, o professor deseje parar o tempo, para poder qualificar essa construção do conhecimento e dar o tempo para que o aluno tenha o “click”, ou seja, para que os processos adaptativos da inteligência<sup>35</sup>, a acomodação e a assimilação, aconteçam ao longo desse processo. Em consequência disso, cabe ao professor administrar bem os diferentes tempos, o do ensino e o das aprendizagens, na medida em que “ensinar é, em boa parte, repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar

<sup>35</sup> De acordo com a teoria da Epistemologia Genética de Piaget, abordada no capítulo teórico “A Aprendizagem e seus processos – diferentes perspectivas”.

voltas no mesmo lugar...” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.218), o que requer do professor intervenções pedagógicas que oportunizem os processos de ensinar e de aprender.

Para tanto, é possível perceber na fala da professora **P5** que a intervenção do professor no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos está fundamentada nas observações realizadas ao longo do trabalho desenvolvido com os alunos. Segundo Weisz (2006),

como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem (p.94).

Nesse sentido, a observação pode ser considerada como uma etapa fundamental no fazer pedagógico, em que o professor (observador) planeja sua intervenção de modo a contribuir para a construção das aprendizagens de seus alunos, adaptando seu planejamento, a fim de atender as necessidades dos alunos, identificadas por ele durante as observações.

*Conforme aquilo que eu vou observando, de evolução ou não, eu faço trabalhos diversificados para aqueles que tem essa necessidade. E essa observação, realmente, essa observação do dia a dia, daquela tarefa que eu fiz, daquela atividade que eu fiz, e eu vi que ele evoluiu ou não... dali eu parto para as minhas próximas atividades (P5).*

Essa postura do professor, colocada na fala da professora, é assumida em suas intervenções como docente, e essa postura oportuniza que não só que ele perceba as diferentes demandas da turma, como também com que os próprios alunos participem desse processo de aprendizagem. De acordo com as professoras **P2** e **P3**, o envolvimento dos alunos nesse faz com que eles se deem conta de que existem diferentes formas de alcançar os objetivos propostos e de que a forma deles também pode estar correta.

*[...] procuro assim, quando eu vejo que eu expliquei alguma coisa, e a criança ainda, sei lá, do meu jeito não entendeu, peço para uma outra, de repente... “ah, explica tu para a amiga, talvez do teu jeito entenda”... (P2).*

*[...] (alunos): “tá profe, tem que ser uma coisa legal! ”. Então eu falei “vamos fazer o seguinte, a gente faz grupos e cada grupo decide uma coisa legal”, daí (alunos): “Ai, mas o que que pode ser profe? Dá exemplos”, eu nunca, em nenhum trabalho que eu dou para eles eu digo “olha, tem que ser isso”; eu dou diversas possibilidades para que eles criem em cima, [...] (P3).*

É esse envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, seja por meio das trocas que estabelecem e/ou na constituição das propostas das atividades, como os exemplos

relatados pelas professoras, que os torna agentes na construção do seu próprio conhecimento, assumindo-se como sujeitos autores, em que se posicionam como ensinantes e aprendentes – como posições subjetivas – em relação ao conhecimento; esse envolvimento também desencadeia o desejo de saber, na medida em que “para aprender, é preciso não somente raciocinar, como desejar aprender. O desejo será a mola propulsora do interesse pelo conhecimento” (RUBINSTEIN, 1999, p. 26), motivando-os a buscar novas aprendizagens; fatores estes, a autoria e o desejo, essenciais para a aprendizagem.

Outro aspecto significativo em relação às intervenções pedagógicas, revelado nas falas da professora **P2** e da professora **P5**, diz respeito à proposta de ensino ter como foco o estímulo ao desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>36</sup>. Para Vygotsky (2006), é a aprendizagem que dá origem a ZDP, ao acionar na criança processos e capacidades que serão, em seguida, internalizados por ela, tornando-se parte do desenvolvimento autônomo da criança.

*[...] daqui a pouco eu lanço uma proposta que vai um pouquinho, um nível acima; daí eu vejo que ele realmente não tem condições de fazer, que ele não conseguiu aprender ainda, daí tem que retomar, porque assim.... voltar (P2).*

*[...] que dentro dessa tarefa, cada dia, eu possa aos poucos ir colocando uma pitadinha a mais de dificuldade, para ir sanando aquela dificuldade que ele tem. Não ficando sempre na mesma coisa, só dando coisas mais básicas que ela saiba. Não! Mas que eu vá conseguindo instigar ele, para que amanhã eu consiga, dentro dessa tarefa, colocar um grau de dificuldade um pouco maior para que ele vá aprendendo e evoluindo também (P5).*

As professoras, quando propõem uma atividade que vá além daquilo que elas sabem que os alunos conseguem fazer, buscam detectar não só o nível de desenvolvimento real dos alunos, aquilo que eles já sabem e conseguem realizar sozinhos, mas também identificar o que os alunos poderiam responder e não o fizeram, os conhecimentos que eles já têm, mas que ainda não estão organizados e claros o bastante para possam ser comunicados (AMBROSETTI, 2014).

É ao longo da sua prática, no dia a dia, junto aos alunos, que o professor vai percebendo que suas intervenções apresentam momentos distintos, assim como sua proposta de ensino, pois as necessidades dos alunos são diferentes, o que determina o modo como suas intervenções pedagógicas vão acontecer. Segundo a professora **P1** e a professora **P2**, a organização em grupos é uma estratégia para que elas possam dar atenção aos alunos que

<sup>36</sup> O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) já foi abordado no referencial teórico “A Aprendizagem e seus processos – diferentes perspectivas”.

estão com maiores dificuldades, tendo em vista que, às vezes, elas têm uma turma muito grande, o que dificulta esse atendimento individualizado. Por isso que, em alguns momentos, as intervenções são voltadas mais para o grande grupo e, em outros, são mais individuais.

*Por que... como a gente tem que acompanhar todos os alunos, tem a questão da inclusão; eu não vou te dizer que é fácil, porque, no dia a dia, tu tem que dar conta de um monte de coisas; tu tem que te preocupar com aquele que tu sabe que tá precisando de uma atenção maior... eu faço esses grupinhos e é um momento que eu tenho pra fazer uma coisa mais individual, de deixar um momento uns... aí, hoje eles querem jogar... tem um aplicativo que eles querem no ipad, daí eu faço um grupinho pra jogar aquele aplicativo, faço outro grupinho... daí eu dou os tempos, depois eles vão mudando, mas eu também deixo aquele que ficou numa atividade mais individual ter oportunidade também de passar por todos os grupos. [...] Mas, quando tu para para ficar com aquele, todos os outros começam a ver; também começam a perguntar. Tem alguns momentos que eu tenho que levantar, com aquele que tu tava, e voltar pra turma toda. E daí tu pensa, ou tu volta a atividade, tu dá mais um momento... [pausa] passa a tarde toda assim (P1).*

*[...] na hora de entregar a proposta, eu explico normalmente primeiro para o grande grupo, aqueles que estejam lá sentados, para que eu possa depois chegar até a criança, com a auxiliar, para tentar desenvolver (P2).*

Entende-se que, para lidar com os diferentes processos de aprendizagem, o professor tem o desafio de organizar suas intervenções de modo a atender a turma e, ao mesmo tempo, cada aluno tem sua individualidade no processo de aprendizagem, o que não é tarefa fácil diante de tantos outros desafios que o professor enfrenta no cotidiano da sala de aula. Para tanto, o olhar do professor sobre essas peculiaridades deve estar voltado não somente para o todo, mas também para cada aluno diante de seu processo. De acordo com André (2012), é esse olhar investigativo, esse olhar atento do professor que lhe possibilita “atender ao mesmo tempo o grupo-classe e cada criança individualmente. Permite-lhe também perceber as experiências e os saberes das crianças, valorizá-los e incorporá-los em seu trabalho” (p.9), o que vai ao encontro da professora **P2**, quando aponta que, se o professor olhar o tempo todo, sempre para turma toda, acaba não tendo registros significativos de cada aluno, o que interfere na própria avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Também vai ao encontro da prática da professora **P4**, quando relata que o professor deve avaliar cada aluno individualmente, diante do seu próprio processo. Nesse sentido, para André (2012), o professor deve trabalhar com uma proposta diferenciada, o que não significa que haja a necessidade de criar um programa exclusivo para cada aluno, ou então que todos eles estejam sujeitos aos mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, ou então, da mesma maneira. O modo como cada aluno atinge os objetivos pode ser diferente; já o percurso, o acompanhamento e a avaliação desse processo de aprendizagem de cada aluno é que deve ser individualizado.

E é justamente nessa avaliação do processo de aprendizagem de seus alunos que as professoras entrevistadas percebem que a evolução que eles apresentam é singular, gradual e

contínua. Eles, a cada dia, apresentam progressos; cada um ao seu modo e ao seu tempo, tendo, como parâmetro, o seu próprio processo, sem que haja a exigência de um desenvolvimento homogêneo entre a turma. Consta-se disso nas falas da professora **P4** e da professora **P3**:

*Então, eles sempre estão evoluindo; claro que nenhum igual ao outro, mas dá gente conversa “ah, mais o fulaninho, no começo do ano não lia, vocês lembram?! Agora está lendo no tempinho dele; vamos respeitar o colega. Tem uns que já sabem ler, mas ele chegou aqui e não conseguia, então ele evoluiu bastante [...]” (P4).*

*[...] não que aquela criança consiga a mesma coisa que as outras, porque, às vezes, os pais têm muito isso: “Ai, por que o filho do fulano lá consegue isso, isso e aquilo?”, mas esquecem de que o filho tem alguma coisa diferente e que precisa ser respeitado, porque tem coisas que talvez não vá conseguir, mas dentro daquilo que ele tem possibilidades, o que ele consegue evoluir?! (P3).*

Dessa maneira, é possível inferir que é necessário romper com a ideia de um ensino voltado para a aprendizagem linear e unidirecional e trabalhar numa perspectiva de diferenciação de estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos, e não a discriminação dos diferentes processos que eles apresentem. É considerar, segundo Marques (2006), “o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio. É uma avaliação que se faz diagnóstica e processual” (p.207). É compreender, de acordo com as professoras entrevistadas, que a avaliação dos alunos também será condizente com esses diferentes processos de aprendizagem e que, a partir dos objetivos propostos, o professor irá avaliar os avanços de cada um de seus alunos individualmente.

Subcategoria 4: **Redes de apoio: uma base para o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem.**

O enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos envolve, como demonstrando até então nas subcategorias anteriores, um professor que sente, que pensa e que age, mas que não se vê sozinho ao encarar esse desafio; ele estabelece uma rede de apoio que envolve todos aqueles que fazem parte do processo educativo, e isso acontece dentro da escola e fora dela também. Para as professoras entrevistadas, essa rede de apoio constitui uma parceria que lhes dá suporte para lidar com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, pois indispensável o envolvimento de todos.

Na escola, as professoras encontram apoio das auxiliares de ensino, que as acompanham em sala de aula e que as auxiliam com os alunos com deficiência; da equipe pedagógica, que oportuniza um espaço de escuta e auxílio para as dificuldades encontradas; dos alunos, que se envolvem no processo, auxiliando o professor e também auxiliando os colegas; dos colegas professores, ao estabelecerem trocas de experiências e também de recursos didáticos. Essa rede de apoio dentro da escola, estabelecida com a auxiliar de ensino, é demonstrada nas da professora **P1**, da professora **P3** e da professora **P2**:

*[...] quando eu tô com a turma fazendo uma atividade, daí ela (auxiliar) fica mais com ele (aluno com deficiência) no tapete que a gente montou, fazendo uma atividade com ele; ela o acompanha, porque ele precisa de alguém o tempo todo com ele (P1).*

*[...] a gente faz essas trocas, ora eu estou com uma (aluna com deficiência), ora a auxiliar está; daqui a pouco a gente faz umas trocas, assim, até para conseguir... porque, às vezes, uma enxerga uma coisa que a outra não viu (P3).*

*[...] eu sempre peço que ela, a pessoa, fique realmente com essa criança, pensando sempre no sentido de ser uma ligação daquela criança com aquilo que tá sendo proposto na sala de aula, porque, em determinados momentos, a criança daqui a pouco não quer ou não percebeu, ou não tem interesse por aquilo que tá sendo dito [...] tem momentos que são únicos da turma, que são vivenciados como um todo, que esse auxiliar vai estar assim, proporcionando esse elo da criança (P2).*

Nos relatos das professoras, é possível perceber que a auxiliar de ensino tem a função de acompanhar o aluno com deficiência, e não a de exercer a função de apoio pedagógico, em que auxiliaria a professora com todos os alunos, o que acontece em apenas em alguns momentos. O auxílio é para o aluno, e não para a professora. É a auxiliar que irá suprir as necessidades daquele aluno, sejam necessidades básicas (alimentação, higiene, locomoção) ou necessidades pedagógicas (organização do material, condução das atividades, esclarecimento de dúvidas) e também terá a responsabilidade de fazer com que haja a inclusão desse aluno de fato na sala de aula. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p. 11-12).

Nos casos dos alunos com deficiência e de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, em especial, cabe à professora a compreensão do importante papel que tem no que diz respeito ao acompanhamento, auxílio, e estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem dessas crianças; por isso, o conjunto de apoio que as professoras citaram, como o da coordenação pedagógica da escola e o dos próprios alunos, colabora para a superação das possíveis “barreiras” que encontram no cotidiano escolar, o que é demonstrado nas falas das professoras **P4** e **P1**:

*[...] converso com a coordenadora, e a gente vai bolando estratégias pra melhorar aquilo e vindo da onde... porque tá havendo isso (P4).*

*[...] é feito reuniões com a equipe pedagógica, que daí é a orientadora e a supervisora, daí a gente traz questões de planejamento: como é que tá o acompanhamento do projeto de pesquisa e traz as questões de aprendizagem de cada um. E, sempre que a gente sente necessidade, vai acionando (P1).*

*Como essa turma que eu tenho é uma turma, que a maioria veio da educação infantil aqui da escola, e eles já tinham um outro coleguinha na turma, que era de inclusão... eles já têm isso, assim, mais tranquilo para eles. Eles sempre ajudam a lembrar do amigo; eles querem ajudar [...] (P1).*

Outra rede de apoio que se constitui na escola é a que acontece entre as próprias professoras. Segundo Tardif (2012) o professor dificilmente atua sozinho; ele está sempre interagindo com diferentes pessoas, a começar pelos próprios alunos. A atividade docente é concretizada numa rede de interações, o que demonstram as falas da professora **P4** e da professora **P2**:

*[...] converso com colegas; muitas vezes não é só comigo que acontece alguma coisa... como é que eu posso mudar aquilo... experiências com outros colegas mais antigos, que têm mais tempo, [...] então conversar também, dialogar com colegas me ajuda também (P4).*

*Tem algumas colegas professoras, com quem a gente troca ideias, mas o nosso tempo aqui na escola é bem reduzido pra essa troca [...] eu troco muito com a minha colega de sala, que tem a mesma faixa etária que eu, então... eu fiz um joguinho bacana, montei, escrevi, fiz as pecinhas e tal... eu vou lá e mostro para ela “Oh, que legal; não fiz ainda”, ou, “Eu já fiz; tá dentro do armário;pode pegar”... e ela faz a mesma coisa; atualmente a minha troca maior é com essa colega da mesma etapa (P2).*

Os relatos das professoras vão ao encontro do que Tardif (2012) aponta:

Cotidianamente, os professores compartilham seus saberes uns com os outros através de material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre professores de um mesmo nível de ensino que constroem um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-*

*teaching* também fazem parte da prática partilhada dos saberes entre os professores. Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diferentes associações profissionais, são mencionados pelos professores como também sendo espaços privilegiados para trocas (p. 52-53).

Essa troca que se estabelece entre pares é fundamental para as professoras, pois se sentem mais à vontade de falar entre elas sobre seus problemas, suas dúvidas e também para compartilhar seus sucessos, e assim, com essa colaboração entre elas, estendem-se as práticas pedagógicas; isso faz com que se autorizem a contribuir com seus saberes teóricos e práticos.

Já na rede que se estabelece fora da escola, as professoras encontram apoio na família, ao fazerem, de acordo com a professora **P6**, um trabalho em conjunto entre escola-família-aluno, ao considerá-la como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, assim como a escola, buscando integrá-la no cotidiano escolar, estabelecendo um diálogo aberto com elas e tendo elas como parceiras e interlocutoras no processo educativo. De acordo com Celidonio (1998), é fundamental que a trilogia “família-aprendizagem-escola” seja valorizada, na medida em que a criança se desenvolverá de maneira satisfatória apenas se houver uma harmonia entre os constituintes dessa trilogia. Para tanto, cabe ao professor mediar essa relação, buscando construir um vínculo positivo e também delimitar o papel de cada um no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo as professoras entrevistadas, o apoio dos profissionais especialistas (psicólogo, fonoaudióloga, neurologista, entre outros) é outro aspecto importante destacado que contribui para o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Os especialistas, para elas, são os responsáveis por dar suporte ao professor, ao esclarecer suas dúvidas em relação às especificidades de cada caso e orientar possíveis intervenções pedagógicas, como é possível ver nas falas da professora **P3**, da professora **P1**, da professora **P5** e da professora **P6**:

[...] eles (especialistas) conseguem te dar subsídios do que tu que ir trabalhando [...] Então, aqui na escola, eu tenho buscado muito isso; aí a profissional me diz “oh, tem que trabalhar lateralidade com essa criança”; então eu vou e busco tudo o que eu posso trabalhar de lateralidade [...] e vou passando para as crianças. Hoje os profissionais são os grandes aliados da escola. Isso, para gente, poder trabalhar (**P3**).

[...] o que eu acho que é muito importante é se aproximar dos especialistas que vão atender essa criança [...] de aproximar esses profissionais, de ver o que trabalho está sendo feito, ter essa conversa com a escola (**P1**).

*[...] eu acho que, como a gente não vive sozinha nesse mundo, eu também peço ajuda das minhas colegas, no caso do laboratório de aprendizagem, da sala de recursos [...] tenho que ir atrás para ver tudo o que eu posso, enquanto professora, seja laboratório, seja sala de recursos, seja núcleo de apoio pedagógico[...]* **(P5)**.

*É que aqui na escola nós temos a sala de recursos, onde trabalha uma professora especializada. Se tu tá vendo em sala de aula, que, apesar das tuas interferências [...] e se tu tá vendo que a dificuldade é grande, ele não tá conseguindo em relação à turma, então a gente tem o atendimento nessa sala de recursos; aii eu converso com a professora [...] e ela tenta auxiliá-lo, porque ali o atendimento é praticamente individual; no máximo, tem dois alunos, e tu trabalhar com 2 alunos, 3 alunos, é diferente de ter que trabalhar com 20, 25* **(P6)**.

Esse trabalho em parceria dos professores com outros profissionais exige certo investimento de ambas as partes, tendo em vista que, segundo Mendes (2006), possivelmente um dos grandes desafios para os profissionais, do ponto de vista da colaboração, é o da transformação que ocorre em relação a deixar de desempenhar um papel tradicionalmente individual para então passar a atuar compartilhando metas, decisões, instruções, responsabilidades e resolução de problemas, o que não é tarefa simples tanto para os professores quanto para os especialistas. Esse trabalho conjunto demanda que ambas as partes respeitem e valorizem o papel de cada um no processo de aprendizagem do aluno.

Já outra parceria que o professor estabelece fora da escola é a busca por uma formação continuada em cursos, como fonte de busca de conhecimento em relação às diferentes demandas, evidenciada nas fala das professoras **P3** e **P2**:

*Quando a gente faz esses cursos, tu fica muito instigada; tu pergunta muito, tu quer saber... Aí tu aprende muita coisa e, quando tu vai pra sala de aula [risos] não que aquilo não tenha servido para nada, pelo contrário, mas aí tu vê que tem que buscar tudo de novo [...] tu nunca vai ter uma resposta pronta, nunca vai ter uma receita lá; aquilo que tu aprendeu tu vai poder usar. O que eu aprendi muito nesses cursos e é o que eu levo comigo é o buscar conhecimento, de ir atrás; bom, eu tenho esse caso, então vou estudar esse caso. Porque, às vezes as pessoas têm a ideia de que, bom, vou fazer curso para mim, para aprender a trabalhar com a inclusão e aí eu vou estar pronto. A gente chega na sala de aula e se perde [...]* **(P3)**.

*Não só o que eu acho, do que eu vivencio, mas também para ter uma fundamentação teórica e relacionar essa teoria com essa prática, que é tão difícil* **(P2)**.

*Por que às vezes tu tem muita teoria, mas na prática muita coisa não funciona, e a gente tem que adequar; está lendo, isso é bacana, daí tu tenta na sala de aula e não dá certo; então tu tem que modificar, do teu jeito, porque não é porque um autor disse que tem que seguir aquilo certinho; tu tem que ir alinhando para conseguir atingir os objetivos* **(P3)**.

Em relação à dificuldade, expressa pelas professoras, em relacionar a teoria e a prática nos cursos de formação continuada dos quais participa, Christov (2007) aponta que:

uma reflexão importante em qualquer processo de Educação Continuada diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que umas das características da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais [...] (p.31).

Os cursos de formação continuada devem ser espaços de trocas, de aprofundamento teórico e de reflexão. Para Christov (2007), teoria e prática são coisas diferentes; contudo, andam juntas, em alguns momentos, sem que o professor perceba, sem que se dê conta de quais teorias influenciam sua prática; em outros momentos, de forma reflexiva, quando assume e avalia se a sua prática está de acordo com o intuito teórico. Segundo o autor, em meio à teoria de um autor que se almeja adotar e a prática que se transformar com essa teoria, há a nossa teoria, ou seja,

com o esforço intelectual e o método necessários à explicitação das teorias presentes em certa prática, na verdade, estaremos tentando construir uma teoria nossa para favorecer o diálogo entre a nossa experiência e os autores. Construimos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiências em geral. Construimos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa prática (CHRISTOV, 2007, p.33).

A rede de apoio constituída pelos professores para o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos demonstra que o trabalho conjunto, entre todos os envolvidos no processo educativo, a parceria com os profissionais especialistas e a busca por uma formação continuada são fundamentais para que o professor se sinta seguro e apoiado para seguir realizando seu trabalho, tendo em vista que *“às vezes parece que é tão... um trabalho de formiguinha... parece que é tão pouco que a gente faz...”* (P1). Contudo, ao se apropriar da metáfora utilizada pela professora, é interessante lembrar que a formiga trabalha carregando pequenas folhas, uma de cada vez; entretanto, elas trabalham de forma cooperativa, em conjunto, assim como a rede de apoio. Percebe-se que esse trabalho de *“formiguinha”*, na verdade, não é algo insignificante; pelo contrário, é digno de admiração e, por que não, de inspiração para a prática pedagógica.

Subcategoria 5: *Desafios da prática docente: limitações diante do enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem.*

Ao lidar com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos, o professor enfrenta diferentes desafios que o levam a refletir sobre a sua prática e sobre a aprendizagem dos seus alunos, criando estratégias e estabelecendo parcerias a fim de superá-los, tema que foi abordado nos subcapítulos anteriores. Os principais desafios encontrados pelas professoras entrevistadas, no cotidiano da sala de aula, estão relacionados ao sentido atribuído à aprendizagem e à relação entre família e escola, temáticas que serão tratadas ao longo desta subcategoria.

Considerando que a aprendizagem é processo complexo, em que múltiplos fatores estão envolvidos, entre eles os sentidos atribuídos à aprendizagem pelos alunos, não é por acaso que um dos grandes desafios que o professor enfrenta é o de oportunizar experiências que produzam sentidos subjetivos<sup>37</sup> positivos e significativos para seus alunos. De acordo com Coelho (2012):

[...] a aprendizagem é também considerada como ação singular do sujeito que aprende e, portanto, não se reduz às funções intelectuais-cognitivas, mas, ampliam-se nas relações estabelecidas, em um sistema simbólico-emocional configurado ao longo das vivências subjetivas de cada sujeito que aprende (p.113).

É por meio das relações que se estabelecem no processo de aprendizagem que o sujeito (aluno) vai encontrar o olhar do Outro (professor), que dará sentido as suas ações (aprendizagem). Mesmo que seja um processo singular do sujeito, a aprendizagem demanda essa relação com o Outro, pois é a partir dela que o aprender ganha sentido e também sentidos subjetivos vão sendo produzidos, impulsionando o desejo de aprender. Na fala das professoras entrevistadas, **P2**, **P5** e **P1**, é possível perceber que a maior dificuldade encontrada por elas, no cotidiano da sala de aula está justamente na ausência de sentido e do desejo em aprender por parte dos alunos:

---

<sup>37</sup> Tendo como referências os estudos de Gonzáles Rey (2006; 2007), já abordados no capítulo teórico “A Aprendizagem e seus processos – diferentes perspectivas”.

*[...] ele me disse que ele não queria aprender a ler e escrever; daí perguntei: “mas por quê?”... “Não preciso. Não quero” (aluno); então eu acho que parte do princípio que ele precisa, para aprender alguma coisa; ele precisa entender que aquilo vai ser importante num momento da vida dele, vai ter algum sentido, vai ter algum significado, e, se a criança não consegue perceber esse significado para vida dela, fica mais difícil ainda aprender; então é bem difícil (P2).*

*[...] ele (aluno) aprende para alguém; então esse desejo tem que vir. Se daqui a pouco não tem ninguém que se interesse, não tem ninguém que queira ver, ela (criança) também não tem esse estímulo (P5).*

*Então cada um tem as suas..., a gente tem que tentar aprender como lidar, tentar descobrir o que motiva ele (aluno), o que tem sentido para ele. [...] tu tem que tentar trazer o que move cada um (P1).*

Outro aspecto, destacado pela professora **P1** e pela professora **P3**, também diz respeito à dificuldade demonstrada pelos pais em perceber as necessidades do filho ante as dificuldades de aprendizagem:

*[...] às vezes as pequenas coisas que ele fazia, já era um avanço, porque a gente sabia de todo o nosso envolvimento, toda a nossa aposta. E as famílias querem o quê? Que ele leia e que escreva [...]. Outra coisa é essa questão do aluno autista, que a mãe não consegue enxergar ele como uma criança que pode ter vontades, que pode escolher as coisas [...] (P1).*

*[...] daqui a pouco tu tem que chamar a família, porque tem questões familiares envolvendo, que está dificultando a aprendizagem dessa criança, e a gente tem que respeitar isso também, porque, às vezes, não é a criança que não quer aprender, mas ela tá passando por algum processo (P3).*

São muitos os fatores que fazem com que a família assuma determinada postura diante da situação vivida. Para Polity (2001), determinadas famílias demonstram-se decepcionadas com a não aprendizagem de seus filhos, já outras se mostram indiferentes em relação aos problemas apresentados pela criança, o que acaba afetando o sujeito e impossibilitando que ele se desenvolva. Nos casos de crianças com deficiência, como os relatados pelas professoras, os pais criam uma expectativa quanto à aprendizagem dos filhos e acabam “negando” a realidade existente, deixando de dar o apoio que eles precisam. Contudo, de acordo com a autora, para poder dar apoio, os pais precisam se dar conta dos sentimentos que são desencadeados por tal situação, por isso a importância de ela ressignificar esses sentimentos de modo a contribuir para o desenvolvimento de seus filhos.

Sintetizando o que se tentou expressar até esse ponto, entende-se que, para o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem, do ponto de vista das professoras entrevistadas, o professor precisa sentir-se seguro para realizar o seu trabalho, tem de considerar o que sente em relação ao que não lhe é comum, àquilo lhe causa certa estranheza, que o desacomoda e que lhe mostra o quão frágil é diante de algo que não domina, que mexe

com suas emoções e que o faz perceber que “*nunca estará pronto*”. O professor, ao adotar uma prática reflexiva, poderá pensar sobre a proposta de ensino, por exemplo, antes, durante e depois da sua prática e, assim, terá a possibilidade de se autoavaliar, avaliar a eficácia da proposta de ensino e também ponderar os impactos da sua prática na aprendizagem de seus alunos. Também poderá elaborar alternativas pedagógicas individuais, com suas próprias estratégias para o enfrentamento dos diferentes processos de aprendizagem dentro da sala de aula, ou coletivas, por meio de uma rede de apoio que irá auxiliá-lo, dentro e fora da escola, a encarar os desafios da sua prática cotidiana. Contudo, sabe-se que nem sempre essa rede de apoio ocorre, e o professor precisa buscar outras alternativas para dar conta dos diferentes desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me dedicar a pesquisar a docência em relação aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos, percebo-me impregnada por esse tema que há tanto tempo me acompanha nas experiências na escola, como professora e coordenadora pedagógica, e também na clínica psicopedagógica, no tratamento das dificuldades de aprendizagem. Apesar de parecer um tema conhecido esta pesquisa possibilitou o aprofundamento teórico sobre a temática e ampliou meus horizontes sobre um tema extremamente relevante na atualidade. Trata-se de uma realidade que cresce a cada dia nas salas de aula, mas que pouco é discutida nas produções teóricas sobre a educação.

A presente pesquisa, que buscou problematizar *como o professor lida com os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, revelou que o enfrentamento desses diferentes processos de aprendizagem dos alunos pelas professoras (sujeitos desta pesquisa) está relacionado ao modo como elas se sentem em relação a esses processos, na medida em que elas afirmam que necessitam se sentir seguras para realizar o seu trabalho, pois percebem que, quando se deparam com um aluno que não aprende ou com um aluno com deficiência, veem-se fragilizadas por não se sentirem preparadas para lidar com esse desafio. Foi possível inferir que, para tal enfrentamento, as professoras procuram refletir sobre sua prática, por meio da autoavaliação em um processo de autoformação e também procuram elaborar alternativas pedagógicas individuais e/ou coletivas que constituam uma rede de apoio que as auxilie, dentro e fora da escola, a encarar os desafios da sua prática cotidiana. Entretanto, em virtude das diferentes realidades vivenciadas pelas professoras, nem sempre há essa rede de apoio, ou nem sempre elas conseguem encontrar apoio nas parcerias que estabelecem, o que faz com que acabem buscando outras alternativas para que possam dar conta desses diferentes desafios.

A investigação da compreensão do professor em relação aos processos do “aprender” e do “não aprender”, demonstrados por seus alunos no processo de escolarização, possibilitou-me ver que as compreensões e os posicionamentos das professoras – ligados aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – têm como base as suas próprias concepções (de docência, de aluno que aprende, de aluno que não aprende) e estas sustentam a sua docência. Apesar de identificar que as concepções das professoras aparecem vinculadas à dinamicidade da história de vida, das experiências, das

vivências, das representações, das teorias e das práticas de cada uma delas, de modo geral, mesmo considerando as singularidades de cada uma, pude perceber um discurso comum, o de que todos os alunos aprendem, cada um do seu jeito e no seu tempo, mas todos sempre aprendem alguma coisa. Essa constatação provocou alguns questionamentos: será que esse discurso comum representa a ideia de que as professoras consideram que todos os alunos são capazes de aprender e que não há aluno que não aprenda? Será que as professoras não percebem o “não aprender” como um dos possíveis processos da aprendizagem de seus alunos e consideram apenas a dificuldade de aprendizagem como fator interveniente, ou será que esse discurso ostenta a compreensão de que o que cabe ao professor é feito (ensinar) e, dessa maneira, é inevitável que o aluno faça a sua parte (aprender)?

Ao analisar as representações presentes nas falas das professoras, também pude compreender que os elementos que constituem a docência estão diretamente relacionados às compreensões que cada uma delas tem em relação ao “ser professor”. Dentre eles, cabe destacar a paixão, presente no discurso das professoras, que se apresenta não apenas como percepção do que seja a docência, mas como um sentimento que as motiva a fazer aquilo de que gostam e como um encantamento que traz a elas a realização profissional e pessoal. Isso fez com que eu pensasse o seguinte: será que esse discurso ainda carrega o “ranço” em relação a uma docência por vocação, em que há uma doação por parte do professor, devendo ele atender a sua habilidade vocacional, ou será que apenas expressa os sentidos subjetivos positivos produzidos por elas em relação à docência, o que faz com que a compreendam como uma paixão por ensinar?

Ao identificar as diferentes experiências formadoras que vivenciaram com alunos que apresentam diferentes processos de aprendizagem, pude perceber que essas experiências formadoras têm contribuído, principalmente, para o desenvolvimento pessoal delas, uma vez que compreendem que essas vivências modificaram o seu modo de “ver o mundo”. Passaram a respeitar e a conviver com as diferenças sem que estas lhes causassem estranheza, tornando-se “pessoas melhores”. Contudo, será que as professoras compreendem que essas “mudanças” pessoais refletem inevitavelmente nas práticas docentes, ou será que entendem que essas experiências não impactam de modo a intervir e/ou modificar a docência de cada uma delas? Será que elas percebem essas experiências como formadoras?

Esses *insights*, que surgiram ao longo das análises dos dados coletados, acompanharam-me até a finalização deste estudo, sem que as respostas para tais questões fossem encontradas. Como pesquisadora, senti que surgiram muito mais inquietações do que conclusões prévias, na medida em que tinha como objetivo de dar “voz” aos sujeitos da

pesquisa. Contudo, pude compreender que um “achado da pesquisa” pode se revelar como um novo objeto a ser pesquisado.

Entretanto, muito mais do que responder ao problema de pesquisa ou aos objetivos deste estudo, coube a mim, como pesquisadora, junto com a minha orientadora, perceber que a realização do estudo aponta para a necessidade de se estabelecer um diálogo interdisciplinar para dar conta dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos. Esse estudo mostra não só a necessidade de se pensar a aprendizagem desses sujeitos com a articulação de diferentes abordagens teóricas que darão subsídios para a compreensão de um processo de desenvolvimento integral do sujeito, como também a necessidade de se pensar sobre a própria formação inicial dos professores, a começar pela reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia. Estes falam da importância da interdisciplinaridade, mas continuam a ter seus currículos estruturados de modo a constituir um conhecimento fragmentado; tratam da formação integral dos sujeitos, entretanto estão engessados na formação técnica e didática do professor, “ignorando” a necessidade de uma formação mais humana, voltada para a formação pessoal de um sujeito professor. Como consequência, os professores têm muitas dificuldades para perceber o processo de desenvolvimento de seus alunos, bem como os diferentes processos de aprendizagem que apresentam.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “EU” e o “NÓS”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.73-94.
- ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli; DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.25-42.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação Inclusiva: Fracasso Escolar da educação na modernidade**.  
Disponível em:  
[http://www.smartsite.com.br/sys\\_client/124/sys\\_anexos/educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.smartsite.com.br/sys_client/124/sys_anexos/educacao_inclusiva.pdf)  
Acesso em: Junho de 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ÁVILA, Cristina d’; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d’ (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.23-44.
- BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n.83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para La Psicologia atual**. (s/d).  
Disponível em: [http://psicolatina.org/Uno/a\\_perspectiva\\_historica.pdf](http://psicolatina.org/Uno/a_perspectiva_historica.pdf).  
Acesso em: Setembro de 2014.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J. (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. **Pacto Alfabetização**. MEC. Cadernos de Alfabetização.

Disponível em: [www.pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11](http://www.pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11)

Acesso em: Outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB Nº: 11/2010**.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192)

Acesso em: Novembro de 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. In: BRASIL. **Salto para o futuro**: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009. p.10-16.

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>

Acesso em: Novembro de 2015.

CARDOSO, Marlene. A psicopedagogia na sociedade de informação: desafios das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) na aprendizagem. ABPp: **Boletim Informativo** nº30, Julho/Agosto, 2005. p.8-9.

CELLIDONIO, Regina Fortes. **Trilogia inevitável**: família – aprendizagem – escola. Revista Psicopedagogia, 1998. 17 (43). p.39-45.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**: para dificuldades e problemas de aprendizagem. São Paulo: Vetor, 2008.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, SP: Loyola, 2007. p. 31-34.

COELHO, Cristina M. Madeira. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 111-129.

CORDIÉ, Anny. **Os Atrasados não Existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORTE VITÓRIA, Maria Inês; SILVA, Luciana Ferreira da. **Diários de aula na formação de professores**: vínculos relacionais. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 933-941.

Disponível em:

[www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c64.pdf](http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c64.pdf)

Acesso em: Novembro de 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Acesso em: Outubro de 2015.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Tradução: Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p.139-154, março/ 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115>

Acesso em: Setembro de 2014.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene Corroero. Construção da docência. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 231-242, Out. 2007.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3560/2779>

Acesso em Agosto de 2014.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Atenção Aprisionada**: psicopedagogia da capacidade atencional. Trad. Técnica: Neuza Kern Hickel, Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neuza Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. – Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FRASER, Márcia T.D.; GONDIM, Sônia M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, maio/ago, 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>

Acesso em: Setembro de 2014.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988.

GATTI, Bernardete A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, nº20, p.139-151, 2005.

GIANCATERINO, Roberto. A Influência da Psicomotricidade na Alfabetização. Alternativas em Psicologia, v. III, p. 17- 21, 2009.

GONZÁLES REY, Fernando. **La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico**. Revista de Educação da Univali – Especial Psicologia Histórico-Cultural. Contra Pontos. Ano 1, nº 2. Itajaí, outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

\_\_\_\_\_. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomon learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira-Thompsom Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira-Thompsom Learning, 2006.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.73-89.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.79-110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.31-61.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JESUS, Denise M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

KUPFER, M. Cristina M. Problemas de aprendizagem ou estilos cognitivos? Um ponto de vista da Psicanálise. In: RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 65-78.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d' (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.59-88.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d' (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.135-150.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2013.

LUGONES, S. (1999) Cit. In: FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Implicações da inclusão no processo pedagógico** (2006). Disponível em:

[https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=interacao&page=article&op=view&path\[\]=1255&path\[\]=1285](https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=interacao&page=article&op=view&path[]=1255&path[]=1285)

Acesso em Abril de 2015.

MARQUES, Mario O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MENDES, Ericeia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, J.E (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.09-29.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.129-143.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.111-140.

MOLINARI, Ângela Maria da Paz; SENS, Solange Mari. **A Educação Física e sua Relação com a Psicomotricidade**. Rev. PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.85-93, jul. 2002-jul. 2003. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT06112013151052.pdf>  
Acesso em: Novembro de 2015.

MOLON, Susana Inês. **Constituição do Sujeito, Subjetividade e Sofrimento Ético-Político**. In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: identidade, diferença e mediações. UFSC-FURB – UP. Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: Educ: Fapesp, 1999.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e Letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental. In: BRASIL. **Salto para o futuro: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ano XIX – Nº 12 – Setembro/2009. p.17-35. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>  
Acesso em: Novembro de 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, Volume 2. INEP/RIES, 2006. Disponível em: [http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)  
Acesso em: Outubro de 2014.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. (org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Instituto de Inovação educacional, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. (Prefácio) In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OLIVÉ, Carlos. A Transferência: um conceito fundamental. In. SLAVUTZKY, Abraão. **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 79-94.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. São Paulo: CEVEC, 1996.

PARENTE, Sonia Maria B. A (org). **Encontros com Sara Paín**. São Paulo: Vetor, 2008.

- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- POLITY, Elizabeth. **Dificuldades de aprendizagem e família**: construindo novas narrativas. São Paulo: Vetor, 2001.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RIBEIRO, Marianne Stolzmann Mendes. Uma leitura psicanalítica sobre as dificuldades de aprendizagem. In: WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia**: teoria e prática em discussão. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. p.53 – 69.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.  
Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221>  
Acesso em: Junho de 2014.
- \_\_\_\_\_. **O que está acontecendo com meninos e meninas na escola?** : aprender e não aprender e gênero. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.
- RUBINSTEIN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.64-92.
- SANTOS, Geandra Cláudia Silva. **Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico com alunos que têm desenvolvimento atípico**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2010.  
Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8062/3/2010\\_GeandraClaudiaSilvaSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8062/3/2010_GeandraClaudiaSilvaSantos.pdf)  
Acesso em: Agosto de 2015.
- SAVANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SCOZ, Beatriz. **(Por) uma educação com alma**: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d' (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 13-22.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade** (Cedes). Campinas. n.71, p.21-44, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002) Acesso em: Setembro de 2014.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WEISS, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.

WOLFFENBÜTTEL, Patrícia Pinto. **Percurso de vida e (trans)formação do professor-ensinante: um outro olhar para a pedagogia universitária.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

\_\_\_\_\_. Psicopedagogia: reflexões sobre história, teoria e prática. In: WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão.** Novo Hamburgo: Feevale, 2005. p.13-31.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995. p.125-154.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** EDUCA, Lisboa 1993.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – OFÍCIO INSTITUIÇÃO PRIVADA



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 13 de Abril de 2015.

Prezada Diretora Sra. [REDACTED]

Venho por meio deste apresentar minha orientanda de mestrado Denise Estafor Ventre, que pesquisa sobre a "Docência frente aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos". Este estudo tem como objetivo problematizar como os diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são compreendidos e enfrentados pelos docentes no seu cotidiano em sala de aula, buscando investigar qual a compreensão do professor em relação aos processos do "aprender" e do "não-aprender" demonstrados por seus alunos no processo de escolarização; e como o professor enfrenta as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no cotidiano em sala de aula.

Conto com sua anuência para a realização desta pesquisa na Escola de Educação Básica [REDACTED] fico à disposição para qualquer esclarecimento.

Desde já, agradeço a atenção dispensada.

Cordialmente,

  
Prof.ª Dra. Marlene Rozek  
Orientadora

**PUCRS** Campus Central  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 217 – CEP 91509-900 Acadêmica  
Porto Alegre – RS – Brasil Faculdade de Educação – PUCRS  
Fone: (51) 3320 – 3527 – Fax: (51) 3320-3627  
E-mail: [educacao@pucrs.br](mailto:educacao@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - INSTITUIÇÕES

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG de nº \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (cargo que ocupa e nome da escola) \_\_\_\_\_, compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “**A DOCÊNCIA FRENTE AOS DIFERENTES PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**” orientada pela Profª. Drª. Marlene Rozek, e que tem como pesquisadora responsável Denise Estafor Ventre, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail [denise.ventre@acad.pucrs.br](mailto:denise.ventre@acad.pucrs.br) / [marlene.rozek@pucrs.br](mailto:marlene.rozek@pucrs.br) ou pelo telefone (51) 8214-3200 / (51) 3320-3527. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação dos (as) professores (as)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável.

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – PROFESSORES

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**A DOCÊNCIA FRENTE AOS DIFERENTES PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**”, proposta por Denise Estafor Ventre, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Rozek, a ser desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará prejuízo ao pesquisador e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é compreender como se constitui a docência em relação aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas realizadas pela pesquisadora. Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados à possíveis contribuições a formação docente.

As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação e identidade. Os resultados poderão ser divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações, de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere a sua autoestima e seu prestígio.

Você receberá cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico dos pesquisadores, podendo sanar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Assinando este termo de consentimento, estou ciente de que:

A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a um questionário com questões abertas, não sendo obrigatória a resposta a todas as questões, segundo os interesses da pesquisa já mencionados.

Estou ciente de que os dados coletados poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos sobre Educação.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Minha identidade será preservada, portanto, considerado sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto da divulgação dos resultados.

Minha participação nessa pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para meus alunos ou para a escola onde atuo como professora. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG de nº \_\_\_\_\_, declaro estar de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecida de todos os aspectos constantes do Termo.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Professora participante

**Contatos:**

Denise Estafor Ventre (pesquisadora) - (51) 8214-3200 / [denise.ventre@acad.pucrs.br](mailto:denise.ventre@acad.pucrs.br)

Marlene Rozek (orientadora) - Faculdade de Educação da PUCRS (51) 3320-3527 / [marlene.rozek@pucrs.br](mailto:marlene.rozek@pucrs.br)